Silvia Naara Oliveira

Autoetnografias de mulheres:

histórias de resistência, letramento e inclusão

Silvia Naara Oliveira

Autoetnografias de mulheres:

histórias de resistência, letramento e inclusão

LINGUÍSTICAS, LETRAS E ARTES

Autoetnografias de mulheres: relatos de letramentos, resistência e inclusão

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48 Oliveira, Silvia Naara da Silva Pinto de
Autoetnografias de mulheres: relatos de letramentos, resistência e inclusão / Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0917-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.175232401

1. Autobiografia - Aspectos psicológicos. 2. Pesquisa. 3. Letramento. 4. Discurso. 5. Educação. I. Oliveira, Silvia Naara da Silva Pinto de. II. Título.
CDD 929.2

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

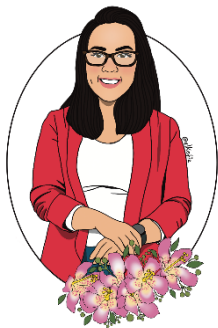
A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

DEDICATÓRIA

Às mulheres que não desistem de contar suas histórias. Em especial às alunas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, campus de Planaltina/DF.

AGRADECIMENTOS

A gratidão diz respeito ao reconhecimento de ações conjuntas e de pessoas que fazem ou fizeram parte de nossa vida. E eu não poderia concluir um projeto como este sem uma construção pessoal e coletiva. E, assim, retorno em forma de gratidão meu afeto para as pessoas que, junto comigo, trilharam parte desta jornada. Acredito mais em providência do que em acasos, então, interpreto cada manifestação da natureza ou cada demonstração pessoal como uma impressionante providência divina não casual. Estamos todos envolvidos agora uns nas vidas dos outros e é à essa teia de relações e interações que agora agradeço.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que transformou todos os meus pequenos anseios em realizações. Mesmo no controle infinito do universo, nunca deixou de conduzir e orientar esta ínfima parcela de caos que sou eu.

Ao meu companheiro de jornada e amor da minha vida, Rafael 'Leviugs', #meurafa, pelo apoio incondicional em todos os momentos; é na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza, na escrita da tese ou fora dela que vejo seu amor por mim. Nossa ligação é eterna. Te amo para sempre!

À minha querida, linda e talentosa filha Ana Melissa por seu sorriso, seu canto e incentivo. Obrigada por fazer parte da minha vida e ser uma mulher valorosa, guerreira, que não desiste e que não me deixa desistir. E agradeço também ao Haniel por fazer parte de nossa família e pelo incentivo na escrita.

Ao meu filho querido Jusef, tão lindo, sensível e inteligente! Obrigada por todas nossas conversas e sessões de novelas antigas que juntos assistimos para 'relaxar'. Você me obrigou a não parar no meio do caminho e me fez pensar 'fora da caixinha' a partir das teorias que compartilhou comigo.

À minha querida mamãe Margarida, que como uma flor, perfuma, embeleza e encanta minha vida. Seu apoio e incentivo, além do amor incondicional, me fazem florescer também. Obrigada por contar lindas histórias. Obrigada por repartir sua vida comigo. As histórias de sua luta e superação são as melhores experiências que alguém pode ouvir. Sua sensibilidade, seu amor pela natureza e pelas coisas belas da vida me inspiram a todo instante.

Ao meu pai Everaldo, meu Pispa, um contador de histórias genial, um poeta inspirado e apaixonado pela vida. Obrigada por adquirir, em 1984, uma

coleção de livros do Monteiro Lobato, o que me fez uma leitora voraz desde a infância. Obrigada por seu apoio e incentivo e pela melhor herança que eu poderia almejar: sua inteligência e vivacidade.

Ao mano Everaldo Júnior, meu primeiro companheiro de aventuras e leituras. Gratidão também à sua linda e amada família: Raquel, Gustavo e Gabriela, meu amor a vocês por estarmos unidos por laços de amor e sangue.

Ao querido Tiago Henrique, meu irmão de coração e haja coração nisso. Cada dia aprendendo com você, Ti!

Aos demais membros de minha família como os queridos segundos pais, Valci e Tereza e minha cunhada/irmã Cibele.

A todos os meus avós, tios e primos. A vocês, toda gratidão pelo apoio, incentivo e amor. Bons exemplos de resiliência não faltam em nossa família.

À ancestralidade feminina da minha família: avós, tias, primas que com seu exemplo de vida me inspira a trilhar o caminho da resistência pela plenitude de nossa existência. Sou um pouquinho de cada uma de vocês. Obrigada pelas memórias que permanecem em mim.

Aos profissionais que me assistiram física, mental e emocionalmente: a fisioterapeuta Dra. Stephanie Duarte e colega André Santiago pelas terças e quintas da boa maldade. Ao Dr. Bruno Brunelli pela escuta, pelo acompanhamento e por discutir, sem rancor e com muita paciência (rsrs), a ideia de que a (in) sanidade mental é um conceito intelectual construído por nós mesmos. À Dra. Talita Castelão e à Dra. Leonora Fernandes pelas conversas de segundas e terças pela manhã que me fazem refletir muito no que eu sou e em quem eu gostaria de ser.

Aos companheiros de escrita e produção didática Fabiana Retamero, Flávio Henrique e Rita Ramos. Depois dessa jornada, nossa vida jamais será a mesma porque estamos juntos numa das maneiras mais interessantes que seres humanos podem se unir: através da elaboração e criação de projetos em comum. Só tenho a agradecer pelo apoio incondicional de vocês. Espero ansiosamente cada segunda-feira à noite por nossos encontros criativos e pelas tretas coletivas que causamos nas redes sociais kkk. Muito amor e admiração por vocês.

Às mulheres que colaboraram voluntariamente com esta pesquisa. Ayo, Esperança, Filha de Norita, Hibisco, Maria e Tipi, seus relatos me emocionaram e impactaram profundamente; agora somos irmãs de sangue, de profissão e de tese. Minha admiração por vocês é infinita!

À ilustradora Elkeane Aragão pela sensibilidade e talento ao captar a essência das mulheres em sua arte.

Ao grupo SOLEDUC (grupo de pesquisa Sociolinguística, Letramentos e Educação) pelo apoio, pela torcida e companheirismo. Nossos encontros virtuais contribuíram muito para a reflexão e construção deste trabalho.

À banca examinadora, Profa. Dra. Ana Aparecida, Profa. Dra. Christine Carvalho, Profa. Dra. Regina Coelly e Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque, agradeço pela disponibilidade em ler atentamente este trabalho e em tecer valiosas contribuições.

Finalmente, agradecimentos mais que especiais à querida Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, pela escuta bondosa, pelas avaliações no decorrer do processo, pelas experiências etnográficas que fizemos juntas, pelas conversas nas viagens à Planaltina. Agradeço imensamente à orientadora, mais amiga do que professora, que, além do conhecimento teórico indiscutível, orientou com amor a concepção, a gestação e o nascimento deste projeto.

A intenção deste e-book é apresentar minha tese de doutorado defendida em maio de 2022, na Universidade de Brasília. Assim, o texto está quase em sua totalidade igual ao texto da tese, incluindo, nesse caos, os sequências textuais próprias do gênero acadêmico.

Muitas culturas apresentam narrativas para explicar a origem da mulher. Eva, Pandora, Lilith. No texto bíblico, por exemplo, o relato no livro de Gênesis conta que a primeira mulher foi criada a partir do homem para que fosse sua ajudadora e estivesse ao seu lado. Embora haja muitas outras narrativas a respeito de como a mulher tem uma origem diferente da do homem, considero a relevância do relato bíblico pela sua grande influência na sociedade constituída, contemporaneamente, inclusive, por conceitos culturalmente cristãos (SANTOS, 2019). Assim, os papeis femininos (BORTONI-RICARDO, 2004) e as relações de gêneros também são influenciadas por esses conceitos que tentam estabelecer diferenças entre homens e mulheres. No cerne desses conceitos, podem estar arraigados discursos de opressão e exclusão dissimulados de cuidado e proteção. Entretanto, além das narrativas e dos conceitos culturalmente estabelecidos, há importantes concepções da construção social do que é ser mulher em seus próprios discursos.

Considerando que esta tese usa elementos da memória para a materialização dos discursos, começo pelas minhas. Nasci em Campo Grande, Mato Grosso do Sul em fevereiro de 1976. Segundo o que contam, eu era chorona e inconformada. Meu irmão mais velho e eu crescemos numa família de grandes privilégios letrados. Meus pais já frequentavam uma denominação religiosa de caráter protestante e era muito comum em nossa casa o material de letramento religioso e meus pais adquiriam todo o material destinado às crianças produzido pela igreja. Além disso, algumas pessoas da nossa família são musicistas e isso fez com que meu irmão e eu estudássemos piano desde pequenos. Os letramentos sempre estiveram presentes em minha vida. Meu interesse por leitura e escrita, mais por leitura, são de berço, graças ao incentivo dos contextos familiares e sociais em que eu estava inserida. Então pensei que concluir a graduação em Letras seria como estar em casa. Porém, como todas as mulheres colaboradoras desta pesquisa, percebi que a jornada rumo ao letramento acadêmico e até mesmo escolar é marcada por muita luta; começando pelo acesso e pela permanência das mulheres nas instituições de ensino.

Revivo as memórias sobre o tema, que era recorrente nas falas de minha

mãe e minhas avós. Ecléa Bosi (1983) diz que nosso interesse em lembrar está no que escolhemos para perpetuar em nossa história. Assim, escolho lembrar das falas de minhas antepassadas em sua indignação pelas dificuldades de acesso aos letramentos.

Lembro de quando minhas avós contavam dos costumes na sua época. Escola, por exemplo, só para os meninos porque as meninas, se aprendessem a ler e a escrever, correriam o risco de escrever carta para algum namorado e isso seria inadmissível; tanto a escrita quanto o namoro. Nos anos de 1950, no que é hoje o Mato Grosso do Sul, era assim que a maior parte das famílias pensavam e agiam. No entanto, tenho orgulho de falar de minhas avós que quase não receberam educação formal, mas aprenderam a ler e a escrever e, até ensinaram outros, empregando o letramento em diversas práticas sociais de que faziam parte.

As histórias de letramento de minhas avós são interessantes. Minha avó paterna nunca foi à escola, não porque não havia nenhuma escola em sua região, mas porque seus pais só permitiram que seu irmão mais velho frequentasse o lugar. Essa avó aprendeu a ler em rótulos de latas de embalagens alimentos; ela gostava muito de ler tudo o que viesse em suas mães. Minha avó materna frequentou uma escola rural por três anos e lá aprendeu a ler e escrever. Ela se casou aos 15 anos com meu avô, que não sabia ler, então, minha avó o ensinou.

Os letramentos do cotidiano, como as leituras de calendários, de embalagens, das receitas culinárias, das cartas para familiares, de notícias e outras práticas são relevantes para a formação das práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita (BORTONI-RICARDO, 2014; KALANTIZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2009). Ainda há o letramento religioso dos quais elas e suas famílias faziam parte; dessa forma, a leitura das histórias dos santos, das rezas, das orações e de hinos religiosos, fizeram parte de minha formação de letramento desde o tempo de minhas avós.

Mesmo os letramentos fazendo parte de nossa vida como família, minha mãe foi impedida de frequentar a escola e chorou um ano por causa disso até que seu pedido fosse atendido. Como meu modelo de superação e resiliência, minha mãe conclui a graduação em Letras e é pós-graduada em Psicopedagogia.

Essas mulheres, descendentes de algumas e antepassadas de outras, foram protagonistas de suas vidas e deixaram o legado de que é preciso tomar as rédeas de sua existência, seguir em frente e batalhar para serem respeitadas e valorizadas. Contar sua história de vida faz parte do processo de aceitação de

si própria e de suas conquistas.

Minhas antepassadas não são diferentes das mulheres que fazem parte desta pesquisa. Todas elas nascidas e criadas no campo, na roça, no mato. No entanto, as protagonistas que entrevistei, diferente das minhas avós, têm em comum o ingresso no curso Licenciatura para a Educação do Campo (LEdoC), que, como um divisor de águas, abre espaço para a leitura, a escrita, o mundo.

O protagonismo feminino é visível em todas as sociedades. Além disso, as mulheres têm muitas formas de estar no mundo e uma delas é relatar sua trajetória de vida. Mulheres contam e recontam histórias. Grande parte dessas narrativas são baseadas em sua própria vivência, na memória que têm do que viveram, viram e experimentaram. Suas narrativas de vida dão conta do quanto precisaram resistir para conquistarem o espaço do letramento acadêmico.

A justificativa para esta tese, então, está baseada na realidade contemporânea que, embora a sociedade apresente avanços em relação ao acesso pleno das mulheres aos letramentos acadêmicos, ainda esbarramos em práticas de exclusão, opressão e desvalorização da mulher. Então, minha pretensão é evidenciar as conquistas relatadas nas autoetnografias das mulheres colaboradoras.

Num trecho da autoetnografia de Esperança, uma das mulheres que colaboram com a pesquisa, ela diz: *"Meu sonho é ser professora doutora"*. Tomo emprestado esse excerto para introduzir o tema desse trabalho ao relatar trajetórias de vida e sua relação com os letramentos na construção do empoderamento feminino por meio dos letramentos. As autoetnografias das mulheres acabam entrelaçadas com a minha porque eu também cursei licenciatura; igualmente me sobrecarreguei com os cuidados domésticos e familiares e, da mesma forma que elas, tenho uma história de inclusão no espaço acadêmico a contar.

Tenho a consciência de que um trabalho acadêmico, por mais elaborado, jamais refletirá com totalidade a riqueza de uma vida narrada por si mesma, porém, o que está escrito reflete a vontade dessas mulheres de contarem suas histórias. Por isso, a abordagem metodológica é qualitativa e emprega a etnografia e a autoetnografia num viés netnográfico de interação mediada pela internet (CHANG, 2008; ADAM; ELLIS; JONES, 2017; SANTOS, 2017; OLIVEIRA, 2016).

Nas lembranças relatadas, há também o registro histórico da LEdoC, em que 'ledoquianas' entrelaçam sua existência ao desenvolvimento e crescimento desse curso que contribui grandemente para a formação docente de indivíduos

nas comunidades tradicionais.

Partindo do pressuposto que as voluntárias da pesquisa relatam o que vivenciaram, as asserções desta tese incluem a interface com o discurso narrativo de memória. Dessa forma, o reencontro com as vivências nasce pelo desejo de lembrar e contar o que testemunhou, relembrar as pessoas com quem conviveu e reviver um passado que pode ser distante ou não: a mulher que fala de si mesma rememora fragmentos numa perspectiva de narrar o passado numa conexão com o presente e o futuro. Nessa perspectiva, as interações aqui registradas estão situadas em práticas sociais construídas por meio de enquadres sociointerativos (GOFFMAN, 2013b) dos discursos narrativos (BAKHTIN, 2003; 2016). Cabe destacar que as bases teóricas para a condução desta tese são as da Sociolinguística Interacional, os do Letramentos e da teoria dos Gêneros Discursivos.

O interesse em pesquisar a narrativa de mulheres da LEdoC surge da visível mudança social que as ledoquianas protagonizam depois de concluírem o curso; ao retornarem às suas comunidades, várias atuam como líderes e ativistas de causas sociais. São professoras, pesquisadoras, agricultoras, agentes comunitárias, e outras atividades, exercendo de forma mais consciente e transformadora seu papel como cidadãs.

Assim, as perguntas que norteiam a pesquisa fazem parte da intenção de investigar, por meio de autoetnografias, aspectos sociointeracionais presentes nas narrativas como gênero situacional. Os questionamentos que direcionam as asserções e objetivos são apresentados a seguir.

PERGUNTA GERAL

De que maneiras as autoetnografias de egressas da Licenciatura em Educação do Campo FUP/UnB revelam novas perspectivas de vida em diferentes domínios sociais após o letramento acadêmico?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS

1. Como a autoetnografia identifica atos de resistência à exclusão das mulheres ao letramento acadêmico?

2. Os gêneros discursivos narrativos gerados nas interações apresentam características linguísticas próprias do discurso de inclusão e resistência?

3. Os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos, servem para incluir as mulheres em diversos domínios sociais?

Concebidas as perguntas norteadoras da pesquisa como ponto inicial da pesquisa, apresento os objetivos do trabalho, bem como as respectivas asserções.

OBJETIVOS E ASSERÇÕES DA PESQUISA

Os objetivos e asserções deste projeto se voltam para as práticas sociais protagonizadas por egressas da Licenciatura em Educação do Campo FUP/UnB em vários domínios de atuação social e que são reveladas por meio do gênero discursivo autoetnográfico. A seguir, apresento um quadro dialogal entre os objetivos e as asserções.

SÍNTESE DA APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS E DAS ASSERÇÕES	
OBJETIVO GERAL	**ASSERÇÃO GERAL**
Destacar no gênero autoetnografia de mulheres egressas da LEdoC como o empoderamento feminino em seus diversos domínios sociais é construído a partir de práticas de letramento acadêmico na universidade.	O gênero discursivo auotoetnografia expõe o empoderamento feminino de egressas da LEdoC/FUP/UnB após o letramento acadêmico na universidade.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**SUBASSERÇÕES**
1. Da visibilidade, por meio de autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB, discursos de inclusão e resistência nas interações sociais.	1. As autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB revelam discursos de inclusão e resistência nas interações sociais.
2. Identificar características linguísticas e textuais próprias do discurso narrativo de inclusão e resistência nas autoetnografias das mulheres.	2. O gênero discursivo autoetnografias produzido pelas mulheres voluntárias da pesquisa apresenta características linguísticas próprias do discurso narrativo.
3. Analisar como os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos contribuem para a inclusão e o empoderamento das mulheres em diversos domínios sociais.	3. Os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos contribuem para a inclusão e o empoderamento das mulheres em diversos domínios sociais.

Quadro 1 – Síntese da apresentação da tese

Fonte: Quadro elaborado por mim.

A partir do diálogo entre os objetivos e as asserções, apresento a tese a ser defendida neste trabalho.

TESE
As autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB têm o poder de expor tanto as narradoras quanto os fatos vivenciados por elas em discursos que revelam o empoderamento feminino em diversos domínios sociais. Os discursos narrativos dessas mulheres identificam a importância dos letramentos múltiplos para a transformação pessoal e social delas e apontam para a necessidade de inclusão e resistência aos enfrentamentos de exclusão da mulher ao letramento acadêmico.

Quadro 2: Tese

Fonte: Quadro elaborado por mim.

Postas as considerações norteadoras da tese, apresento sinteticamente a arquitetura do trabalho. Para uma prática mais dinâmica de apresentação, a tese está dividida em quatro partes subdivididas em nove capítulos curtos.

A primeira contém os dois primeiros capítulos: no capítulo um, faço a descrição da metodologia, com a apresentação do panorama histórico da pesquisa científica e os diálogos com os processos de abordagens metodológicas que empregam a etnografia e a autoetnografia. O segundo capítulo apresenta o contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o perfil das colaboradoras.

Na segunda parte, são apresentadas as bases teóricas do trabalho: no capítulo três descrevo as bases da Sociolinguística Interacional. O capítulo quatro discute os conceitos dos Letramentos. Os Gêneros Discursivos vêm apresentados no capítulo cinco.

A terceira parte, conclui a tese com os capítulos seis, sete e oito. O capítulo seis, essencialmente narrativo, registra de forma integral as autoetnografias das mulheres. Considero esse capítulo como o cerne da tese, como a essência narrativa e poderosa das mulheres. O capítulo sete apresenta excertos das interações com as mulheres que representam sua identidade pessoal e coletiva nas interações com as pessoas. O capítulo oito analisa as interações à luz das características dos gêneros discursivos narrativos. Por fim, o capítulo nove identifica os letramentos pelos quais as mulheres passaram.

Assim, o trabalho como um todo relata as vivências das mulheres, analisa as interações delas à luz das teorias elencadas e categorias analíticas de acordo com os objetivos estabelecidos.

Por se tratar de uma tese de caráter Sociolinguístico, a base das análises se dá pela interpretação dos excertos. Procurei escolher os trechos que mais

representavam os objetivos da tese. Embora eu acredite que as interpretações analíticas de um trabalho como este sejam infinitas, dada a riqueza dos dados gerados, selecionei os trechos das falas que mais contribuem para as asserções levantadas na tese.

O conjunto investigativo e teórico que esta tese apresenta lança luz às dificuldades enfrentadas pelas mulheres em sua inclusão plena ao espaço acadêmico. As discussões sobre igualdade de gênero são reveladas nas interações das mulheres colaboradoras da pesquisa, dando voz aos questionamentos sobre a inclusão e a permanência da mulher no espaço acadêmico.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal identificar no gênero autoetnografia de mulheres egressas da LEdoC o empoderamento feminino em seus diversos domínios sociais após o letramento acadêmico na universidade. Os objetivos específicos do trabalho são investigar como os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos, serviram para empoderar mulheres a atuar em diversos domínios sociais, analisar, por meio de gêneros discursivos produzidos por essas mulheres como ocorre a interação delas com a família e em outros domínios sociais depois da conclusão da LEdoC e compreender como o gênero autoetnografia revela os vários percursos de letramento pelos quais as egressas da LEdoC passaram. A pesquisa, de cunho qualitativo e interpretativista, conta como métodos de investigação a metodologia da análise das narrativas autoetnográficas, a observação e coparticipação em momentos de interação no espaço acadêmico na Universidade de Brasília, e fora dele, em momentos de interação em entrevistas semiestruturadas mediadas pela internet. As bases teóricas que fundamentam esse estudo são as que constroem conhecimentos na área da Sociolinguística Interacional, de acordo com os pressupostos de Goffman (2013a; 2013b), Bortoni-Ricardo (2004; 2014) e outros estudiosos; dos Letramentos na abordagem de Street (2014), Kleiman (1995), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e da análise dos Gêneros Discursivos na perspectiva de Bakhtin (2003; 2016). Este trabalho contribui para o debate em torno das relações de gênero e os letramentos, numa perspectiva sociointeracional das interações. A pesquisa reflete sobre os discursos de resistência e inclusão das colaboradoras do trabalho, fortalecendo seus atos de resiliência.

PALAVRAS-CHAVE: Autoetnografias; Letramentos; Gêneros Discursivos; Educação do Campo.

ABSTRACT

This paper aims to investigate and analyze as self-narratives - oral or written - of the woman graduating from the Licensed Rural Education (Ledoc) course as social and literacy representations. The specific objectives of this work are to investigate how multiple literacy, mainly academic, served to women with performance in various social domains, to analyze, through narratives of these women, how their interaction with family and other social groups occurs after the conclusion of the study. Ledoc and understanding how the auto ethnography genre reveals the various reading paths through which they are graduates of LEdoC Past. Qualified and interpretative research includes research methods, autobiographical narrative analysis, observation and co-participation in moments of interaction in the academic space at the University of Brasilia, and for example, in moments of interaction with the community in which women are involved and inserted. The theoretical bases that underlie this study are those that build knowledge in the area of Literacy (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), Discursive Genre analysis (BAKHTIN, 2003; 2016) and Interactional Sociolinguistics (GOFFMAN, 2013a; 2013b; BORTONI-RICARDO, 2004; 2014) and others authors. This paper contributes to the debate around gender relations and literacies, in a socio-interactional perspective of interactions. The research reflects on the speeches of resistance and inclusion of the collaborators strengthening their acts of resilience.
KEYWORDS: Auto ethnographies; Literacies; Discursive Genre; Licensed Rural Education.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es investigar y analizar las autoetnografías de mujeres egresadas de la Licenciatura en Educación Rural (LEdoC) de la Faculdade UnB Planaltina como representaciones sociales y de letramiento. Os objetivos específicos del trabajo son indagar cómo letramientos múltiples, especialmente académicas, sirvieron para empoderar a las mujeres para actuar en diferentes dominios sociales, para analizar, a través de géneros discursivos producidos por estas mujeres, cómo se da su interacción con la familia y en otros dominios sociales después de completar la LEdoC y comprender cómo el género narrativo revela los diversos caminos de letramientos por los que han transitado los egresados de la LEdoC. La investigación, de naturaleza cualitativa e interpretativa, cuenta como métodos de investigación, la metodología de análisis de narrativas autoetnográficas, observación y coparticipación en momentos de interacción en el espacio académico de la Universidad de Brasilia, y fuera de él, en momentos de interacción en entrevistas semiestructuradas mediadas por internet. Las bases teóricas que sustentan este estudio son las que construyen conocimiento en el área de la Sociolingüística Interaccional (GOFFMAN, 2013a; 2013b; BORTONI-RICARDO, 2004; 2014), Letramientos (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) y el análisis de los Géneros Discursivos (BAKHTIN, 2003; 2016), además otros maestros. Este trabajo contribuye al debate en torno a las relaciones de género y letramientos, en una perspectiva socio-interaccional de las interacciones. La investigación reflexiona sobre los discursos de resistencia e inclusión de las mujeres colaboradores de la obra, fortaleciendo sus actos de resiliencia.

PALABRAS LLAVE: Autoetnografías; Letramientos; Géneros Discursivos; Educación de Campo.

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Letra maiúscula	Ênfase
...	Pausa maior
..	Pausa menor
::	Alongamento de vogal
/?/	Fala não entendida
[...]	Discurso suprimido

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BA - Bahia

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CIEMA – Ciências e Matemática

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEP – Comitê Nacional de Ética em Pesquisa

CPP – Coordenação Político Pedagógica

DF – Distrito Federal

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FUP – Faculdade Unb Planaltina

GO - Goiás

IES – Instituições de Ensino Superior

IOE – Inserção Orientada na Escola

IOC – Inserção Orientada na Comunidade

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MDT – Movimento dos Trabalhadores Desempregados

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MS – Ministério da Saúde

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OMS – Organização Mundial de Saúde

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPP/LEdoC/FUP/UnB – Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo/Faculdade UnB Planaltina

Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RU – Restaurante Universitário

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECNS – Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde

SESU – Secretaria de Ensino Superior

TC – Tempo Comunidade

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TU – Tempo Universidade

UAC – Unidade Acadêmica do Campus

UEP – Unidade de Ensino e Pesquisa

UnB - Universidade de Brasília

PRIMEIRA PARTE: COMO FOI QUE EU CHEGUEI AQUI? - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E CONTEXTUAIS DA PESQUISA

> A pesquisa em ciência social é uma arte e também uma ciência, e só se pode adquirir as habilidades e o conhecimento necessários para ser um pesquisador com experiência ao longo do tempo. Há sempre a necessidade de julgar e tomar decisões sobre o melhor caminho a seguir na pesquisa. É importante manter a mente aberta e esperar o inesperado.
>
> Bridget Somekh

Esta primeira parte contempla os conceitos metodológicos relacionados à pesquisa qualitativa, à perspectiva sociolinguística da pesquisa e à autoetnografia como abordagens metodológicas. Os recursos de pesquisa como os cenários desenhados pelo contexto da investigação, o perfil das colaboradoras e as perguntas exploratórias para as entrevistas semiestruturadas também são etapas descritas no capítulo. Incluídas nas descrições metodológicas estão as investigações sob a ótica da pesquisa etnográfica realizada no ambiente virtual, a netnografia, como abordagem metodológica no novo panorama mundial regido pelo distanciamento social.

É preciso alertar que esta tese está situada dentro do universo feminino, dessa forma, serão empregados artigos e pronomes femininos quando as referências forem as voluntárias da pesquisa e pronomes masculinos às referências da pesquisa científica em geral. A intenção é fortalecer a identidade de gênero e garantir a representatividade do protagonismo feminino no ambiente da pesquisa científica. O primeiro capítulo desta parte descreve os conceitos elementares das abordagens metodológicas, os instrumentos da pesquisa e as etapas investigatórias. No segundo capítulo, são apresentados o contexto da pesquisa como parte dos dados gerados e o perfil das mulheres.

AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A metáfora da jornada como recurso narrativo, para o relato de experiências de vida, perpassa épocas, culturas e regiões o que faz com que as narrativas sirvam como (re) estruturação de seus próprios ciclos de vida (CAMPBELL, 1949). Assim, a apropriação do conceito de jornada é relevante para o percurso da condução desta pesquisa.

Os caminhos que unem as mulheres voluntárias da pesquisa aos meus próprios caminhos são diversos, porém, levam também a destinos em comum. Das sete mulheres representadas aqui, seis voluntárias mais eu, como pesquisadora, todas, em algum momento da vida, nos encontramos em Brasília, Distrito Federal. Todas nós somos atrizes de muitos papéis sociais sendo os principais: mães, filhas, companheiras, estudantes e profissionais. A jornada de cada uma é individual e única, porém, nos fazemos companheiras de estrada ao compartilharmos nossas experiências e memórias.

A metodologia de um trabalho é o centro de atenção desta investigação por expor as circunstâncias e condições em que a pesquisa foi realizada. Assim, este capítulo apresenta o percurso trilhado para a geração dos dados da pesquisa[1].

A PESQUISA CIENTÍFICA

A pesquisa científica tem como objetivo principal a aplicação de práticas metodológicas que podem comprovar hipóteses formuladas pelo pesquisador. Popper (1972) assume também a condição da pesquisa científica como uma tarefa de validar, ou não, os sistemas de teoria quando confrontados com a prática. Assim, a pesquisa científica analisa os procedimentos empregados para a observação e experimentação das ideias concebidas na tese do projeto a ser desenvolvido. A comprovação, ou refutação, das hipóteses elaboradas ficam a critério da sistemática de estratégias metodológicas que estabelecem uma relação de causa e efeito entre os pressupostos e os dados obtidos. Tais concepções não estão restritas aos ambientes acadêmicos ou escolares, mas ancoram toda lógica empírica da humanidade.

A pesquisa científica pode ser descrita como uma grande área de conhecimentos com técnicas especializadas de verificação, interpretação e inferência da realidade. A

1. Os dados da pesquisa fazem parte de um contexto relacional que ultrapassa as observações momentâneas e parte para o estabelecimento das relações existentes entre o que é revelado e o que é oculto. Chizzotti (2000) aponta para a necessidade de encontrar significados também no que não é manifesto. A pesquisa qualitativa privilegia técnicas mais abrangentes e criativas de abordagem metodológica como a observação participante, as histórias de vida, os relatos do cotidiano, a observação da vida em seu contexto ecológico, a análise de documentos e outras formas de interação com o *corpus* qualitativo de informação (CHIZZOTTI, 2000, p. 85). No contexto desta pesquisa, os dados referem-se a diversas estratégias empregadas para a compreensão das autoetnografias das mulheres e de seus universos pessoais e sociais. Assim, no processo de geração de dados, há a descrição de momentos de interações em sala de aula; trechos de diários de campo que eu escrevia na fase embrionária da pesquisa e as transcrições das falas das mulheres como forma de compor o conjunto informativo das mulheres.

ciência compreende a teoria, a análise e a política (MEDEIROS, 2008).

Igualmente, as teorias científicas são caracterizadas como um conjunto de princípios de uma ou mais áreas científicas que visam explicar fenômenos relevantes à sociedade. Comumente, a pesquisa científica emprega métodos investigativos com características comuns, o que contribui para a evolução do conhecimento humano em diversos setores da ciência. Bortoni-Ricardo (2008) reitera que o pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna, sendo a produção do conhecimento científico um dos pilares para que novos estudos sejam divulgados.

O início da pesquisa científica, como o estudo que conhecemos hoje, ficou mais evidente a partir do século dezenove, quando as ideias positivistas do francês Auguste Comte (1798 - 1857) começaram a ser empregadas como recurso de sistematização desses estudos. Nesse sentido, dentro do paradigma positivista, a investigação científica passou a ser a afirmação de fatos empíricos, em oposição à teologia e à metafísica, que eram os processos científicos para produção de conhecimento mais usados até então (LACERDA, 2009). A intenção da pesquisa científica de abordagem positivista era descrever o conhecimento o mais próximo da realidade, buscando a razão analítica com explicações lineares entre os fenômenos, permanecendo como tradição científica no final do século 19 e início do século 20. Assim, os conhecimentos, a partir dessa época, começaram a ser legitimados apenas se pudessem ser fundamentados pela pesquisa científica e por meio de metodologias dissociadas do senso comum (MARCONI; LAKATOS, 2003). Logo o raciocínio científico, validado pela certeza metódica, tenta comprovar e explicar os dados obtidos na investigação. (BORTONI-RICARDO, 2008).

LAKATOS e MARCONI (2003, p. 77) caracterizam o conhecimento científico em descrições sistematizadas:

> Real, factual – lida com ocorrências, fatos, isto é, toda forma de existência que se manifesta de algum modo. Contingente – suas proposições ou hipóteses têm a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experimentação e não pela razão, como ocorre no conhecimento filosófico. Sistemático – saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Verificável – as hipóteses que não podem ser comprovadas não pertencem ao âmbito da ciência. Falível – em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final. Aproximadamente exato – novas proposições e o desenvolvimento de novas técnicas podem reformular o acervo de teoria existente.

Partindo dessas premissas, é possível estabelecer que o conhecimento científico busca respostas para questionamentos levantados e caminhos trilhados para a formulação de uma teoria científica (SOARES, 2018). De modo geral, a pesquisa científica será considerada válida se seguir critérios e normas já consagradas pela ciência, ou seja, os procedimentos da investigação científica devem ser planejados, desenvolvidos e redigidos

conforme os objetivos estabelecidos ao serem levantadas as hipóteses da pesquisa (MEDEIROS, 2008).

Devido a sua importância e influência nos aspectos de todas as áreas da sociedade, os diversos campos de pesquisas científicas têm se transformado com o decorrer do tempo e também com a ação das transformações sociais. O interesse pelas relações humanas diante da pluralização das esferas sociais exige metodologias investigativas que sejam mais sensíveis às diversidades, às questões sociais, às diversidades de ambientes, ao contexto virtual e às novas maneiras de vida que experimentamos no século XXI. O ser humano, foco de pesquisa e análise está inserido em contextos individuais e sociais que refletem universos distintos, dessa forma, a pesquisa científica pode ser ampliada quando as análises forem situadas dentro de novas perspectivas e novos contextos de vida a que o ser humano faz parte. Somekh (2015, p. 27) aponta a pesquisa científica no contexto das ciências sociais como a ação de lidar com pessoas em seus contextos de vida e suas atividades. O foco está nas pessoas, sejam indivíduos ou grupos, e "no seu comportamento dentro de culturas e organizações sociais e históricas". Assim, os estudos científicos, especialmente os das Ciências Sociais, procuraram idealizar métodos que podem descrever melhor os fenômenos investigados na pesquisa.

Assumindo então que a pesquisa científica propõe abordagens eficazes para a investigação de contextos pessoais de indivíduos, igualmente é possível afirmar que os métodos científicos que levam em consideração a imprevisibilidade dos seres humanos serão melhores empregados para a geração dos dados. Isso condiz com a pesquisa empírica em ciências sociais que admite diversos métodos para atingir os objetivos de interpretar o mundo que cerca as colaboradoras da pesquisa.

Em sua essência, o método de pesquisa científica que mais coaduna com as intenções de geração de dados desta tese é a de paradigma interpretativista, caminho que sigo ao apresentar nas próximas seções, a pesquisa de abordagem qualitativa.

A pesquisa científica numa abordagem qualitativa

Tradicionalmente, a pesquisa de abordagem qualitativa tem origem nas práticas das diferentes áreas das ciências sociais, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a História e as Artes.

A pesquisa científica enquanto método qualitativo surgiu após a segunda metade do século vinte, quando pesquisadores como Theodor Adorno (1903 – 1969) e Jürgen Habermas (1929), se reuniram na Escola de Frankfurt e apresentaram o paradigma interpretativista como um método alternativo para a pesquisa científica, que até então vinha considerando predominantemente o paradigma quantitativo. O grupo de estudiosos questionava tal abordagem por não considerar o contexto sócio histórico nas investigações.

Assim, historicamente, a pesquisa de abordagem qualitativa, também chamada de interpretativista, vem primeiro da Antropologia, assumindo análises também na Sociologia e na Psicologia e, posteriormente, na Educação, na Saúde, na Geografia e demais áreas.

No início dos estudos antropológicos a investigação era baseada em observar culturas específicas e determinadas pelas hipóteses da pesquisa, sendo razão de profundos estudos a observação da organização social de diferentes grupos étnicos. Os relatos eram então registrados e julgados conforme a interpretação de estudiosos europeus como o polonês Bronislaw Malinowski (1884 -1942), cuja principal contribuição às Ciências Sociais foi a inovação dos métodos investigativos de campo, dando origem às reflexões e interpretações geradas pela observação dos indivíduos em seu próprio contexto sociocultural (ERICKSON, 2004).

Antropólogos que, por volta de 1920, pesquisavam povos considerados exóticos perceberam que os dados gerados deveriam ser interpretados em vez de quantificados (LAKATOS; MARCONI, 2008). Assim, o paradigma interpretativista assume a postura de observação e interpretação dos universos investigados à luz dos significados que já existem em seu interior, considerando, inclusive, a perspectiva pessoal de quem pesquisa. Seguindo o mesmo raciocínio, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que

> não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Uma comparação entre os paradigmas de abordagem quantitativa e qualitativa de pesquisa se faz importante para que o contexto metodológico fique melhor detalhado. Assim, também descrevo, sinteticamente, os postulados da pesquisa quantitativa para fins comparativos entre as duas abordagens.

A pesquisa quantitativa tem sua origem nas ideias positivistas buscando explicar as relações de causa e efeito por meio de conexões lineares entre os fenômenos (BORTONI-RICARDO, 2008), valendo-se de ampla amostragem numérica (LAKATOS; MARCONI, 2008). Na perspectiva sociolinguística, a abordagem quantitativa compara estatisticamente tipos de língua, estabelecendo índices de frequência com que determinado grupo social emprega termos ou formas linguísticas. Nesse sentido, compreende-se que a pesquisa sociolinguística de abordagem quantitativa está associada à sociolinguística variacionista, identificando padrões linguísticos em grupos sociais e seus estilos de fala (BAGNO, 2017).

A abordagem qualitativa, por sua vez, privilegia a interpretação dos dados culturais de um grupo menor de participantes gerados no contexto metodológico. Em contraste com a abordagem quantitativa, que analisa um grande número de dados, o paradigma qualitativo volta-se para as interpretações que são possíveis fazer nas circunstâncias

específicas em que ocorrem as interações linguísticas. Marcos Bagno (2017) explica que no estudo sociolinguístico, a abordagem qualitativa pode analisar significados de escolhas linguísticas em contextos sociais determinados, bem como suas implicações para a interação nos grupos. As afirmações de Lakatos e Marconi (2008) também contribuem para a concepção da metodologia científica de abordagem qualitativa ao diferenciar a metodologia qualitativa da quantitativa principalmente pelo método qualitativo priorizar a análise profunda e a interpretação das razões de determinado comportamento humano.

Assim, os métodos indutivos de pesquisa têm encontrado cada vez mais relevância por oferecer estratégias e conceitos sensibilizantes aos contextos sociais investigados (FLICK, 2009). Lakatos e Marconi (2008) corroboram com essa concepção ao afirmar que a pesquisa metodológica qualitativa tem o objetivo de analisar profundamente aspectos do comportamento humano em sua complexidade, descrevendo hábitos, atitudes e tendências comportamentais. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa também tem o objetivo de situar os dados gerados pela participação dos voluntários em contextos “locais, temporais e situacionais” fazendo com que as informações obtidas assumam outras implicações além de apenas a transcrição. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa interpreta os dados à luz do universo contextual da participante, incluindo, na atividade interpretativa, o universo indutivo de quem pesquisa.

Como sistema metodológico de geração de dados, a pesquisa qualitativa prioriza um grupo pequeno de participantes para a análise profunda de contextos relacionados às informações criadas na investigação.

Um trabalho cujos propósitos primários são analisar relatos de vida de mulheres se beneficia da abordagem interpretativista pois considera tanto o contexto sócio-histórico das colaboradoras quanto a compreensão da pesquisadora no contexto investigativo. Deste modo, a pesquisa qualitativa supõe uma relação de troca em que traça caminhos de ida e volta para a geração e interpretação dos dados, pois não há como observar o mundo numa interpretação independente das práticas sociais e seus significados (BORTONI-RICARDO, 2008). Ribeiro (2017) acrescenta que a abordagem interpretativista busca a razão dialética, a interpretação de significados. Incluídas na mesma visão estão as concepções do antropólogo Clifford Geertz (1926 – 2006) e do sociolinguista Dell Hymes (1927 – 2009) (BORTONI-RICARDO, 2008), que consideram as interpretações da pesquisa qualitativa como representações socioculturais dos significados que as pessoas pesquisadas expõem. Ou seja, a forma como as mulheres se manifestam em contextos sociais diversos oferece a leitura de como elas constroem os significados para o mundo que as cerca. A partir da comunicação de suas experiências de vida, suas relações interpessoais e profissionais, é possível enxergar a rede cultural que sustenta essas mulheres. Bagno (2017) descreve

essas redes como as relações entre o indivíduo e as variáveis sociais em que está inserido de forma participativa. Nesse sentido, as configurações das relações sociais vão ser diferentes de acordo com a densidade de relações existentes entre uma pessoa e os grupos sociais dos quais faz parte.

Diante do exposto, é importante ressaltar que a metodologia desta pesquisa está localizada dentro do contexto de abordagem qualitativa por considerar o universo situado em que cada colaboradora pesquisada está. A pesquisa de perspectiva qualitativa também foi empregada por abraçar diferentes abordagens metodológicas com o objetivo de gerar os dados para a comprovação das pressuposições levantadas neste projeto. Ainda, a abordagem qualitativa é a mais adequada para o contexto deste trabalho que transcreve relatos de vivências femininas e que dispõe de recursos metodológicos amplos e sensíveis para contemplar todas as nuances deste projeto.

Assim, os relatos das colaboradoras estão dentro de um arcabouço científico perspectivado pela interpretação: a pesquisa de abordagem qualitativa que propõe a construção dos sentidos a partir dos dados gerados à luz dos contextos individuais e sociais das colaboradoras. Ainda, a abordagem qualitativa justifica-se por atender aos objetivos da análise dos dados que concebe a manifestação linguística da leitura de mundo e suas interpretações significativas.

Como parte do referencial metodológico, este capítulo apresenta a etnografia como abordagem de investigação para a geração dos dados. Assim, serão apresentados argumentos que fazem parte dos estudos dessa ciência interpretativista, abordagem essencial para a compreensão das interações desenvolvidas entre a pesquisadora e as voluntárias. A seguir, os conceitos sobre etnografia e autoetnografia, que ancoram parte do processo metodológico desta pesquisa.

AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS DA ETNOGRAFIA E DA AUTOETNOGRAFIA

A abordagem interpretativista oferece várias oportunidades de análise ao aliar diferentes métodos investigativos para a condução da pesquisa científica; justamente por causa dessa diversidade, é que faço a opção por intitular esta seção empregando o plural, numa representação cervical das múltiplas abordagens desta pesquisa. Embora a etnografia seja caracterizada, de certa forma, por questionamentos (JOHNSON, 2006), é justamente sua flexibilidade que faz desse método uma investigação holística de diferentes formas: por observação participante, por imersão, por interações entre as partes envolvidas e outras formas de gerar dados que sejam pertinentes à pesquisa (FRANKHAM; MACRAE, 2015). Blanco (2012) afirma que a vertente qualitativa de investigação não está concentrada em

apenas uma forma homogênea de abordagem; ao contrário, existem diversas possibilidades de métodos de pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, a etnografia tem sido uma das mais importantes abordagens para os estudos em ciências sociais e humanas.

É possível dizer que o significado de etnografia poderia ser a ação de escrever sobre pessoas. Isso porque a palavra etnografia é a junção linguística dos termos gregos '*ethnos*' que significa povo ou grupo étnico com '*graphia*', sinônimo de escrita. Assim, a etnografia, num sentido basilar do termo, significa a escrita, a descrição ou os relatos significativos de um grupo de pessoas. Tal descrição corresponde tanto a grupos de representação étnicas de diferentes nações quanto a grupos de pessoas interligadas por interesses ou ações em comum. O que caracteriza a cultura de um grupo de pessoas é justamente o modo peculiar de como vivem e representam seus hábitos, suas crenças, costumes, comportamentos e produção material. Assim, é papel da etnografia examinar determinados grupos sociais ou comunidades e descrevê-los cientificamente numa interpretação contextual das teorias levantadas pela pesquisa (ANGROSINO, 2009).

A etnografia, enquanto método de pesquisa, tem origem na Antropologia, ciência voltada ao estudo das ações humanas. Historicamente, a Antropologia envolvia pesquisadores ocidentais que estudavam outras culturas, geralmente distantes da realidade ocidental, assim, são facilmente encontrados estudos antropológicos baseados na imersão de contextos de vida de habitantes de ilhas remotas da Oceania ou de povos considerados exóticos pelos acadêmicos do eixo composto pelo centro europeu (FRANKHAM; MACRAE, 2015).

Os estudos etnográficos surgiram como uma resposta às pesquisas sociais do final do século dezenove e início do século vinte, consideradas inadequadas ou insuficientes porque não descreviam em detalhes como as pessoas realmente viviam. Assim, pesquisadores sociais europeus desenvolveram métodos elementares da etnografia que são a observação participativa e a pesquisa de campo. Estudiosos da Inglaterra, a princípio, iniciaram a pesquisa etnográfica em colônias britânicas como Austrália e Índia porque esses grupos étnicos eram vistos como culturas intocadas, portanto, objeto de investigação etnográfica (ANGROSINO, 2009). Atualmente, a etnografia não se limita ao estudo de uma nação longínqua, mas é empregada também como importante recurso metodológico de interpretação de grupos específicos de uma comunidade representante de interesses em comum. Em Sousa (2006) há a observação de que a etnografia convencional tem sido atualizada para abordagens contemporâneas que ultrapassam a Antropologia, sendo empregada em diversas áreas do conhecimento científico como a etnografia da comunicação, a etnografia interacional e a etnografia educacional (BORTONI-RICARDO, 2005; ANDRÉ, 2012).

Na concepção do exposto, a etnografia estabelece novas formas de entendimento da realidade (BORTONI-RICARDO, 2014) numa abordagem que prevê diversas técnicas de descrição para a transcrição literal dos dados que contribuem para a (re)formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, permitindo, como etnógrafa, deparar-me com diferentes concepções de interpretação da vida e dos atos que a compõem. Essa perspectiva se dá numa interface com a autoetnografia, abordagem metodológica interpretativa dos dados gerados na pesquisa.

Há várias definições para a autoetnografia. Algumas definições partem das características linguísticas desse gênero, então, nessa visão, a autoetnografia seria um relato autobiográfico de escrita e pesquisa que apresenta diferentes estágios de consciência, ligando o pessoal ao cultural. Outros pesquisadores conceituam a autoetnografia como uma metodologia de pesquisa que descreve e analisa experiências pessoais para compreender vivências mais amplas (GAMA, 2021). Chang (2008) alerta que a autoetnografia pode ser difícil de conceituar por significar uma diversidade de ideias para muitos pesquisadores, então, nesse sentido, ela define a prática como a análise e a interpretação cultural com detalhes narrativos, levando em consideração a subjetividade, a emoção e a influência da pesquisadora no contexto da pesquisa (CHANG, 2008; GAMA, 2021).

Novamente recorremos à etimologia para a definição de um termo da pesquisa científica. A palavra *autoetnografia* vem da junção dos morfemas gregos *auto* (em si mesmo); *ethnos* (no sentido de um povo ou grupo de pertencimento) e *grapho* (forma de construção da escrita). Assim, em sua origem, o termo já nos endereça ao significado de uma ação da construção de um relato a partir de si mesmo, ou seja, na visão de quem escreve (SANTOS, 2017). Esses termos apresentam uma tentativa de conectar os conceitos científicos que se mostram, num primeiro momento, opostos entre si, mas que são complementares na medida em que permitem a reflexividade entre pesquisadora e pesquisadas. Já os estudiosos Adam, Ellis e Jones (2017) definem a autoetnografia como uma metodologia que emprega a experiência pessoal para descrever e interpretar textos culturais, experiências, crenças e práticas.

A autoetnografia compreende acervos de memória que as colaboradoras podem ativar para relatar suas experiências num conjunto de práticas linguísticas narrativas. Uma diversidade de estratégias, materiais ou instrumentos podem ser empregados para que elas se lembrem do que viveram e relatem suas histórias, como diários, diário de campo, anotações, fotografias, registro de atividades acadêmicas, gravações de áudio e vídeo entre outras formas (ADAM; ELLIS; JONES, 2017).

Para a pesquisa científica, a autoetnografia é um importante e poderoso recurso de análise das relações humanas situadas em contextos diversos como a Sociolinguística,

a Educação, a Antropologia, a Medicina dentre diferentes áreas de estudos humanos e sociais. Ademais, essa abordagem metodológica pode ser mais amigável para as pessoas participantes da pesquisa; oferece a oportunidade do pesquisador também entender a si mesmo e aos outros, e ainda, pode motivar a construção de laços culturais mais próximos e igualitários. Na pesquisa autoetnográfica, a autora faz parte dos processos metodológicos como alguém que está na mesma fronteira que as colaboradoras, permanecendo em papéis políticos e sociais adjacentes aos que as pessoas voluntárias da pesquisa também exercem (CHANG, 2008). Neste enquadre, segundo afirma Blanco (2012), a autoetnografia é um dos enfoques alternativos à etnografia tradicional.

A partir dessa linha de raciocínio, minha jornada como pesquisadora assume o enfoque interpretativista e reflexivo dentro do contexto metodológico. Ou seja, a etnografia também faz parte de minha ação não apenas como pesquisadora de um trabalho científico, mas também como mulher, professora, companheira. Como indivíduo, também pertenço ao grupo das mulheres que equilibram a vida acadêmica com a vida profissional e as questões familiares. Assim, a partir da observação participante junto às colaboradoras, das interações entre essas partes e os significados decorrentes dessas interações, essa abordagem metodológica é também reflexiva e autoetnográfica. Nesse sentido, é possível considerar a autoetnografia como uma tríade metodológica que abrange uma abordagem analítica; interpretações subjetivas de manifestações culturais e ainda reflexões sobre os fenômenos sociais investigados, numa esfera abrangente da pesquisa qualitativa. A ilustração a seguir exemplifica a tríade metodológica da autoetnografia.

Gráfico 1. A tríade metodológica

Fonte: Gráfico elaborado por mim baseado em Chang (2007) e Santos (2017).

A partir dessa base metodológica, analítica e reflexiva, considero a autoetnografia como abordagem que reconhece e inclui minha experiência tanto na definição da pesquisa quanto no desenvolvimento dela. Ou seja, a evidência da autoetnografia é a narrativa pessoal de quem pesquisa e de quem colabora com a pesquisa numa relação de construção e condução das investigações (SANTOS, 2017). Como exemplo, relato um excerto de meu diário de campo escrito em 2018, nas aulas da LEdoC, sobre a pesquisa etnográfica.

> Diário de campo
>
> Abril de 2018
>
> Nas leituras que faço para a pesquisa etnográfica, tenho aprendido a refletir sobre minha condição de compreender 'o outro'. O problema é que essa compreensão sempre passa pela (in)compreensão de quem sou eu. Minha identidade transforma minha visão das pessoas.

Assim, mais do que 'ouvir' as mulheres, a autoetnografia faz a união entre minha perspectiva de pesquisadora ao ponto de vista das mulheres voluntárias diante de suas vivências e desempenhos dos papéis sociais que exercem, permitindo que as relações sociointeracionais entre nós se revelem mais próximas e democráticas.

O ponto de vista escolhido por mim para o conceito de autoetnografia dessa pesquisa

une os aspectos tipológicos que caracterizam o gênero, ou seja, o discurso narrativo, com as reflexões subjetivas feitas por mim e por elas durante as interações com as mulheres voluntárias.

Diante do exposto, é preciso recorrer às bases teóricas, em especial à teoria dos gêneros discursivos para justificar a perspectiva adotada por mim ao descrever a autoetnografia. As práticas sociais são permeadas por eventos linguísticos apropriados para cada situação sociocomunicativa. Assim, os gêneros textuais são definidos por sua função social, ou seja, as interações estão entremeadas pelo contexto social de comunicação.

No contexto da autoetnografia, as interações revelam a distância temporal e social do que as mulheres viveram e que agora são relatadas por meio das conversas informais e das entrevistas durante a pesquisa. Nesse sentido, na prática das manifestações comunicativas, as voluntárias criaram diversas maneiras de expressar e, também, compreender os contextos de interação que permeiam as relações sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Este primeiro capítulo apresentou as abordagens metodológicas empregadas no processo da pesquisa. Procurei descrever as bases da pesquisa científica por meio de uma recuperação histórica das principais definições e abordagens bem como suas contribuições para a pesquisa qualitativa.

Desde o início das investigações voltadas para as interpretações de práticas sociais, os métodos qualitativos têm sido alvo de inovações capazes de abarcar de forma mais abrangente as questões sociais contemporâneas (SOMEKH; LEWIN, 2015b). Em suma, as autoetnografias, enquanto gêneros discursivos, estão a serviço da pesquisa qualitativa e interpretativista numa perspectiva processual de investigação.

Por se tratar de um texto com predomínio da narrativa em primeira pessoa, expus trechos de anotações pessoais que fiz no diário de campo ao iniciar a pesquisa participativa, ainda no período pré-pandemia. Esses relatos servem para a melhor contextualização da intenção de pesquisa e suas justificativas.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Com o objetivo de expor a conjuntura da investigação, apresento uma síntese de relato histórico da Licenciatura em Educação do Campo como introdução ao contexto das ações de pesquisa. O foco de investigação é o curso ofertado pela Universidade de Brasília, no campus de Planaltina – DF, assim, grande parte da descrição apresentada será sobre esse fluxo.

Parte-se do pressuposto de que a LEdoC é um curso de graduação relativamente novo nas universidades públicas brasileiras e que a maioria dos estudantes da LEdoC são "oriundos de contextos sociais com a predominância de práticas da oralidade" (SOUSA, 2016, p. 69), o que permite refletir tanto sobre as atividades acadêmicas de leitura e escrita encontradas na universidade quanto sobre o contexto de formação docente que a licenciatura proporciona. A notícia sobre a criação da LEdoC está no anexo 6, texto do Ministério da Educação.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/FUP/UNB: UM BREVE HISTÓRICO

A Licenciatura em Educação do Campo é a soma de várias políticas públicas voltadas à formação docente. O debate em torno da formação de professores no Brasil é amplo devido às diversas implicações educacionais, sociais, políticas e econômicas que envolvem o tema. Uma das reflexões relevantes sobre o assunto é que a formação docente esbarra nas necessidades reais das práticas pedagógicas exigidas pelo atual cenário socioeducacional do país. Se for considerado o espaço da Educação do Campo, o desafio é ainda maior, porque há de se suprir as demandas geográficas, formativas, estruturais, entre outras.

Dessa forma,

> o Curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo tem o objetivo principal o de formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo (MOLINA; SÁ, 2012, p.468).

Compelido pelas necessidades apresentadas na II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, por diversos movimentos sociais e sindicais, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituiu um grupo de trabalho e análise para que as políticas de formação docente para o campo fossem estudadas. Assim, em 2005, foi criado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), atendendo às demandas de organização do curso de

Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; SÁ, 2012).

A LEdoC na Universidade de Brasília foi organizada em 2007, com 60 vagas, e com as habilitações em Linguagens (Linguística, Artes e Literatura) e Ciências da Natureza e Matemática. Atualmente, por conta da expansão do curso e da implementação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, Ciências e Matemática foram separadas em áreas distintas.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico da LEdoC/FUP/UnB contou com a contribuição do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa de Reforma Agrária (ITERRA), com sede em Veranópolis, Rio Grande do Sul, onde a primeira turma da LEdoC estudou.

O curso tem como ênfase a construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, de acordo com o PPP/LEdoC/FUP/UnB (UnB, 2018), atua também na formação e habilitação de profissionais que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Além disso, acolhe jovens e adultos do campo que desejam atuar na área da educação e oportuniza a formação completa além da área docente (UnB, 2018).

É importante ressaltar que a formação docente da LEdoC proporciona olhares para a comunidade, para o entorno da escola, onde as ações da mesma têm influências direta e indiretamente. Portanto, os processos organizativos comunitários, as questões e problemas que envolvem o território e a vida das famílias camponesas são também aspectos necessários à sua compreensão para melhor desenvolverem o seu papel. Simultaneamente, o curso contribui para a construção coletiva de um projeto de formação de educadores que serve como referência prática para políticas e pedagogias da Educação do Campo. Dessa forma, a perspectiva da criação da LEdoC parte também do esforço de afirmação da Educação do Campo como política pública, num processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo.

Desde o início, o curso é fruto da luta incessante de movimentos sociais do campo como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que compreendem a importância do desenvolvimento cultural e educacional de assentados e acampados. A LEdoC vem, então, para contribuir com a formação de docentes e agentes educacionais na perspectiva da Educação do Campo em atender às necessidades das pessoas do campo em relação aos desafios educacionais. Faz parte da formação docente do campo a conscientização de que as pessoas camponesas não são "cidadãos de segunda categoria, desprovido de conhecimento e de cultura" (MOLINA; HAGE, 2019, p. 22), antes, o movimento de Educação do Campo intenciona o desenvolvimento dos diversos saberes

promovendo o diálogo com os processos pedagógicos das áreas urbanas.

Para ingressar ao curso, há um vestibular específico, como relata Ayo em um dos trechos de interação:

> E aí o processo de vestibular era um processo de vestibular exclusivo, não tinha Enem e a gente tinha que que provar a nossa relação com movimentos sociais, com o campo (Dados da pesquisa, 2022).

Entretanto, a partir de 2016, o processo de seleção também vem sendo realizado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O curso conta com 60 vagas com o limite máximo de permanência de 12 semestres e limite mínimo de oito semestres.

Como funciona: • A seleção compreende a análise das notas obtidas em uma das três últimas edições do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).
Quem pode participar: • O candidato que tenha, obrigatoriamente, participado de pelo menos uma das três últimas edições do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).
O candidato que tenha concluído o ensino médio ou esteja em fase final de conclusão e que não tenha formação em nível superior deve se enquadrar em pelo menos uma das seguintes situações: • Ser professor ou outro profissional em exercício nas escolas do campo da rede pública na região do Distrito Federal (DF) e entorno, Goiás (GO) ou Minas Gerais (MG); • Residir em comunidade do campo.

Quadro 3. Seleção para o curso da LEdoC

Fonte: www.cebraspe.org.br/vestibulares. Acesso em 20/02/2022.

Os estudantes ingressam no primeiro semestre com uma formação geral e ao final deste primeiro semestre escolhem em qual área de conhecimento irão se aprofundar. A carga horária do curso prevê uma articulação permanente entre a formação básica, composta por disciplinas que perpassam todas as áreas de conhecimento e são imprescindíveis à formação docente, e os conteúdos relacionados à formação específica da área de conhecimento escolhida pelo discente. O aprofundamento nas áreas específicas acontece até o último semestre da graduação, conforme a organização curricular do curso.

O Núcleo Básico é formado por componentes curriculares de conhecimentos gerais e é cursado por todos os estudantes no primeiro semestre, antes da realização da escolha da área específica. As disciplinas são: Economia Política; Filosofia; Políticas Educacionais; Teoria Pedagógica; Leitura, Produção e Interpretação de Textos.

No decorrer da graduação, os estudantes escolhem o eixo de conhecimento que lhes interessa: Linguagens, Ciências da Natureza ou Matemática. As habilitações da LEdoC podem ser resumidas no quadro a seguir:

Linguagens	Ciências da Natureza	Matemática
Artes visuais	Química	Matemática
Audiovisual	Biologia	
Língua Portuguesa	Ciências naturais	
Literatura	Física	
Teatro		

Quadro 4. Áreas de habilitações específicas da LEdoC

Quadro elaborado por mim com base em PPP/LEdoC/FUP/UnB (UnB, 2018).

Em relação à organização curricular, o curso está estruturado em regime de alternância, organizado através de tempos educativos diferenciados, denominados Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O regime de alternância prevê períodos de estudos presenciais no campus da Faculdade UnB Planaltina intercalados com períodos de estudos na comunidade de origem do estudante. Os Tempos Universidades referem-se às etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares de outros cursos) que acontecem no Campus da Faculdade UnB Planaltina e duram 60 dias, funcionando em período integral, quando os estudantes ficam alojados na FUP e realizam variadas atividades acadêmicas nos três turnos, para integralização da carga horária prevista para o referido semestre letivo.

A seguir, imagens fotográficas do Campus da Faculdade UnB Planaltina mostrando as edificações da Unidade Acadêmica do Campus, a Unidade de Ensino e Pesquisa, o Restaurante Universitário e o Alojamento destinado aos estudantes em regime de alternância. A fotografia apresenta uma visão aérea das construções e do parque Sucupira, onde o Campus está situado.

Figura 1 – Fotografia do Campus da Faculdade UnB Planaltina

Foto: Couto-Júnior, A.F. (2017).

Disponível em https://www.instagram.com/p/BfhJAHoFod3/. Acesso em 21/02/2022.

Legenda: Unidade Acadêmica do Campus (UAC); Unidade Ensino e Pesquisa (UEP); Alojamento; Restaurante Universitário (RU).

A próxima imagem fotográfica mostra parte do Alojamento para os estudantes da LEdoC.

Figura 2: Fotografia do alojamento para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo em regime de alternância.

Foto: Foto: Secom UnB Disponível em www.flick.com. Acesso em 03/03/2022.

O Tempo/Comunidade-Escola do Campo integra as ações formativas desenvolvidas pelos estudantes nas suas comunidades de origem, e estão organizadas em quatro atividades articuladas:

1) Inserção Orientada na Escola (IOE);

2) Inserção Orientada na Comunidade (IOC),

3) Tempo de Estudos e

4) Seminários Territoriais de Tempo Comunidade.

As atividades de Tempo Comunidade/Escola do Campo visam promover uma articulação orgânica entre o processo formativo do Tempo Universidade e a realidade específica das Universidade de Brasília – UnB Faculdade UnB Planaltina - FUP populações do campo, ou seja, as questões estudadas na Universidade (durante o período de Tempo Universidade/Etapa Presencial) estão em permanente articulação com as questões da realidade dos educandos, enquanto as questões trazidas pelos estudantes desafiam a Universidade em articular o conhecimento teórico e prático com o conhecimento e os saberes de suas comunidades camponesas de origem. A organização em sistema de alternância tem possibilitando ainda acesso a Universidade por educadores e jovens que estão distantes do Campus e não teriam condições de sair de suas comunidades para estudar, ou ainda são professores ou profissionais em exercício que continuam atuando nas suas escolas do campo enquanto fazem um Curso superior, possibilitando a permanência nesta graduação, dos professores em exercício nas unidades escolares do território rural. Busca-se ainda contribuir para que os jovens e adultos que ingressam na educação superior possam seguir vivendo e trabalhando no campo (UNB, 2018).

A contextualização da pesquisa

Os fatos estão sempre inter-relacionados a circunstâncias ou situações que os determinam ou os influenciam; na análise sócio interacional, as relações entre o discurso e as práticas sociais são essenciais para a compreensão do contexto da pesquisa.

O contexto de pesquisa está presente em todas as áreas das Ciências Humanas e Sociais. E, apesar das muitas discussões sobre o que é contexto, a ideia da maioria dos pesquisadores, principalmente da Sociolinguística, concebe a noção de que o contexto são as propriedades que circulam o discurso. As ações linguísticas e sociais fazem parte de grupos de pertencimento que identificam ou representam manifestações socioculturais. Van Dijk (1999, p. 266), define contexto

> como o conjunto estruturado de todas as propriedades de uma situação social que são possivelmente pertinentes para a produção, estruturas, interpretações e funcionalidades de texto e da conversação.

Assim, condições como idade, gênero, posição social dos falantes, situação do evento linguístico, propósito, lugar e outras circunstâncias desempenham papéis importantes para o contexto de como as interações ocorrem e como são interpretadas. Os atos comunicativos são intencionais, assim, compreender as construções contextuais das interações contribui de forma relevante para as análises dos discursos. Partindo desses princípios interpretativos do contexto da pesquisa, passo a relatar as circunstâncias de como ocorreu o início da abordagem metodológica.

Iniciei o trabalho de campo numa abordagem autoetnográfica durante o percurso do Mestrado em Linguística na Unb, na linha de pesquisa em Língua, Sociointeração e Letramento.

O contexto vivenciado, a princípio, foi o da interação com estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) no campus da Faculdade UnB Planaltina (FUP), durante as aulas de Letramento, Leitura e Produção de Textos. Minha interação no ambiente da LEdoC vem de 2015 quando ingressei no mestrado em Linguística na UnB e conheci o curso ofertado pelo campus de Planaltina.

A primeira ação que realizei foi como estagiária nas disciplinas do curso de Linguagens para as turmas da LEdoC. Participei como professora observadora auxiliando a professora regente nas aulas com contribuições para as correções dos textos produzidos pelos discentes. Nessa mesma época, entre 2015 e 2017, tive a oportunidade de ser supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade junto aos bolsistas da LEdoC, assessorando a coordenação no registro e administração dos recursos acadêmicos destinados a estudantes participantes do projeto.

Retomo o relato dos encontros com as mulheres para detalhar as interações sociais com estudantes, em especial as mulheres, ocorriam na universidade, dentro do contexto acadêmico, o que não impedia que houvesse conversas informais relacionadas à nossa luta para garantir o direito de estudar e tomar parte no espaço acadêmico que, por vezes, parece hostil às mulheres. Assim, relatos de experiências com os filhos, hábitos e costumes sociais, locais de moradia, orientações sobre como usar determinados remédios naturais, experiências religiosas eram também formas de interação dentro do contexto da observação participativa.

Avançando no tempo narrativo da autoetnografia, fui professora substituta no mesmo campus, em 2016, ministrando as disciplinas de Letramento, Leitura e Produção de Texto e Comunicação e Tecnologias da Informação tanto para as turmas da LEdoC quanto para turmas de outros cursos ofertados pela FUP como Licenciatura em Ciências Naturais, Bacharelado em Gestão do Agronegócio e Gestão Ambiental.

As mulheres, durante as aulas, relataram continuamente as lutas pessoais para

desempenhar os papéis sociais a que estavam inseridas: mães, companheiras, filhas, estudantes, professoras, agricultoras e outras atividades (BORTONI-RICARDO, 2004). Esses papéis, na maioria das vezes, são desempenhados de forma concomitante, fazendo com que as mulheres se sintam sobrecarregadas, além de pressionadas a serem bem-sucedidas em todas as áreas de sua realidade social (SOUSA, 2016). Nesse sentido, procurei ouvir os relatos dessas mulheres no contexto de suas narrativas vinculadas à experiência de estudantes de graduação da LEdoC/FUP/UnB.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Ao entrar no campo de pesquisa, todo pesquisador deve ter em mente os objetos de estudo, o foco da pesquisa, o tipo de abordagem, a finalidade das observações participativas, os instrumentos de registro dos dados e assim por diante para o planejamento da investigação (SOUSA, 2006).

A partir desses questionamentos, o pesquisador estabelece os objetivos, as asserções, as perguntas exploratórias para a condução da pesquisa.

A condução da pesquisa ocorreu por meio de abordagens metodológicas que contemplassem as asserções, procurassem responder às perguntas exploratórias e alcançassem os objetivos propostos.

Como já mencionado, a pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico permite mais de uma maneira de investigação. Segundo Erickson (2004), a observação participativa é o método principal para a investigação (auto)etnográfica e, a forma como as interações serão registradas fazem parte do arcabouço de dados que precisam ser revisitados constantemente durante a confrontação com as bases teóricas. Assim, gravações de áudio, gravações em vídeo e áudio, notas de campo, diário de campo, entrevistas informais são transcritas e usadas para formar o corpo de informações.

Para a geração dos dados, assim que ingressei aos estudos do doutoramento, comecei a observação participativa nas aulas de Leitura e Produção de Texto nas turmas da LEdoC. Além das interações com as mulheres, essas aulas ofereciam oportunidades para as estudantes relatarem seu cotidiano em que apresentavam temas relacionados a gênero, classe social, desigualdade e as dificuldades em estarem inseridas no contexto de letramento essencialmente universitário (CHIZZOTTI, 2003). A partir das indagações que os temas levantaram, procurei diversificar as técnicas de geração dos dados. Exemplos são o questionário de socioletramento, apêndice 2, que tinha o objetivo de investigar o quanto elas estavam inseridas nos letramentos e a autobiografia, apêndice 3, que solicitava que as mulheres escrevessem sobre si, suas memórias afetivas, as memórias de letramentos, sua atuação no mundo. A partir dessas atividades, meu interesse sobre as autoetnografias

foi aguçado.

Ao iniciar minha participação na LEdoC, em 2018 e já estudante de doutorado, comecei um diário de campo, cujo modelo está no apêndice 1, para as anotações de minhas impressões gerais. Os estudantes mencionados nos excertos a seguir estarão identificados apenas com as iniciais com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes. Antecipo que esses alunos não fazem parte da investigação principal da tese, aparecem apenas no diário que comecei em 2018. Os relatos são sobre as impressões gerais das turmas e comentários sobre alguns estudantes específicos.

> Fup, 09 de abril de 2018
>
> Hoje fui pela primeira vez à Fup conhecer a turma 12/13. Já os conhecia do memorial. A professora, logo no início das aulas de letramento, pediu que os alunos escrevessem um memorial após o questionário de socioletramento. Li o questionário e os memoriais, a maioria deles. Alguns nomes e texto já haviam me marcado e estava bem curiosa para conhecê-los pessoalmente.
>
> Relato aqui as atitudes de alguns alunos que me causaram desagrado. Além da conversa excessiva e do desinteresse, uma aluna fez caretas por trás da professora. Um outro aluno se referia à professora apenas como "Dona Professora", mas o tom não era de respeito e sim de deboche. J. ficou reclamando e dizendo que a professora não havia explicado como fazer o resumo e agora 'vinha dar uma de boazinha', ensinando o resumo, demonstrando agressividade. Engraçado é que as reclamações e expressões de desagrado aos comandos e orientações foram feitas em voz baixa, mas para que eu ouvisse.
>
> Me sinto um pouco Malinowski. Julgando os participantes da pesquisa. Eles são um espelho às avessas de mim. Minha identidade situada me 'permite' julgar essas pessoas como desrespeitosas e desinteressadas. Estou pronta para perceber os erros e fazer a ronda do letramento na sala de aula. Pode ser o caso apenas de serem menos passivos e omissivos do que eu. Nas leituras que faço para a pesquisa etnográfica, tenho aprendido a refletir sobre minha condição de compreender 'o outro'. O problema é que essa compreensão sempre passa pela (in)compreensão de quem sou eu. Minha identidade transforma minha visão das pessoas.

No trecho acima, o papel desempenhado por mim era o de professora estagiária. E, a partir desses domínios das relações sociais estabelecidas como margens de observação, minha perspectiva de investigação era a de alguém que olhava os estudantes de uma margem diferente da deles. Goffman (1985) diz que quando uma pessoa representa um papel social também necessita da ratificação desse papel pelos demais. Nesse contexto, minha interação quando escrevi o trecho acima era de alguém que zelava muito pela atuação de professora e, de acordo com Goffman (1985), eu estava empenhada em manter a crença de uma educadora zelosa pela educação formal ou escolar/acadêmica.

Entretanto, as experiências pessoais, acadêmicas e sociais fizeram com que minha representação diante de um grupo particular de mulheres, em especial as voluntárias da

pesquisa, fosse alterado, o que permitiu minha aproximação com as mulheres de forma mais efetiva.

A intenção de transcrever o trecho do diário de campo é deixar transparecer a questão das interações dentro de um contexto social de representação pessoal. Antes de conhecer pessoalmente os estudantes, já tinha lido produções textuais escritas durante as aulas de Leitura e Produção Textual como parte de meu estágio. As anotações feitas naquela época já eram o embrião da pesquisa autoetnográfica que pretendia realizar tendo como protagonistas as mulheres egressas da LEdoC, porém, com o avançar do tempo e dos acontecimentos, minha compreensão dos relatos das mulheres foi ampliada.

Com o objetivo de sistematizar as interações e confrontar os dados com as asserções, criei um roteiro para as entrevistas, dessa forma, as interações também se enquadram no gênero textual classificado como entrevista semiestruturada que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é um importante recurso empregado na pesquisa científica para a geração de dados. Esse tipo de entrevista, também chamada de dirigida, oferece liberdade às entrevistadas, oportunizando a expressão de suas opiniões e sentimentos. A entrevistadora tem a função de incentivar a voluntária à pesquisa, não fazendo da entrevista um interrogatório, mas um momento de escuta sensível e acolhedora. Com o objetivo de estabelecer a interação com as participantes da pesquisa, criei um questionário com perguntas que guiavam a conversa.

1. Nome:
2. Idade:
3. Onde você nasceu?
4. Onde passou sua infância?
5. Você ouvia histórias, quando era criança? Quais?
6. Do que você se lembra da sua escola e de quando aprendeu a ler?
7. Aprendeu a ler com que idade?
8. Em que escola você estudou:
a) educação infantil (pré-escola):
b) fundamental I (primário):
c) fundamental II (ginásio):
d) ensino médio:
9. Lia muito quando era criança? Por quê? Qual a motivação para ler ou não ler?
10. Por que você decidiu fazer o curso da LEdoC?
11. Do que você se lembra ao iniciar o curso? Conte sobre a estrutura do curso, os professores, os colegas e outras particularidades.
12. Em seu curso universitário, quais as leituras mais exigidas?
13. Você compreendeu tudo o que leu das leituras exigidas pelo seu curso universitário? Se não, qual o motivo?
14. O que mudou em sua vida depois que você concluiu o curso da LEdoC?

Quadro 5: Perguntas norteadoras das entrevistas

Fonte: Questionário elaborado por mim e baseado em Rojo (2009).

As respostas a essas perguntas revelam o perfil sociolinguístico das voluntárias, sua atuação nos diversos papéis sociais antes de depois da conclusão do curso da LEdoC. Além disso, as interações recuperam vivências do tempo em que elas estavam na graduação e lidavam com os aspectos da vida acadêmica. Os relatos dessas mulheres também servem como registros da história da Licenciatura em Educação do Campo, visto que as egressas fizeram parte das três primeiras turmas da LEdoC.

Entretanto, como já mencionado, o percurso da metodologia precisou ser alterado pelas circunstâncias vividas mundialmente durante a pandemia por COVID 19. Então, faço um recorte narrativo a seguir para os relatos da pesquisa que não ocorreu.

UMA PESQUISA ATRAVESSADA PELA PANDEMIA POR COVID 19

A etnografia, como abordagem ampla e flexível, pode sofrer adaptações no decorrer da jornada investigativa. Segundo Johnson (2006, p. 113), alguns fatores interferem na pesquisa de campo:

> ambiente incluem padrões de residência (por exemplo, nômades, transumantes), restrições de produção (por exemplo, agricultura, pesca, graus de competição, trabalho na linha de montagem), ambiente (por exemplo, ilha, selva, gueto urbano), isolamento geográfico, conflitos regionais, idioma, graus de estratificação social, graus de homogeneidade social, influências governamentais (por exemplo, política do governo para camponeses ou grupos culturais), necessidade de estabelecer relações de trabalho com tribos ou grupos éticos, direitos de propriedade intelectual e a experiência dos grupos culturais com escrutínio anterior (por exemplo, quem estava lá antes e que tipo de impressão eles deixaram).

Assim, para que haja adaptações à pesquisa, também há variações do conceito da abordagem etnográfica.

A intenção primária da pesquisa deste trabalho era a de transcrever relatos de egressas da LEdoC em seus locais de vivência. Assim, seria possível participar das atividades cotidianas dessas mulheres, observando como elas agem e interagindo com elas em diversos momentos. A interpretação das interações no contexto da observação participativa estaria relacionada às práticas sociais em que as mulheres estariam inseridas. Entretanto, houve uma mudança de rota no percurso metodológico. Com a ocorrência da pandemia por COVID 19, o distanciamento social tornou inviável essa prática metodológica, o que nos exigiu uma adaptação à metodologia anteriormente desenhada. Nesse contexto, foi necessária a alteração das interações com as participantes da pesquisa de forma que todas as entrevistas foram feitas remotamente, pela internet.

Em janeiro de 2020, quando a pandemia por COVID 19 ainda não era tão ameaçadora no cenário acadêmico brasileiro, os contatos com as mulheres para as visitas

em suas comunidades e locais de trabalho já estavam acontecendo por meio de aplicativo de mensagens instantâneas.

Entretanto, em março do mesmo ano, segundo o atualmente revogado decreto nº 41.913, de 19 de março de 2021 (SINJ – DF), para o enfrentamento emergencial da saúde pública no Distrito Federal, todas as atividades acadêmicas presenciais da Universidade de Brasília foram suspensas e só foram retomadas, de forma remota, em agosto. O cronograma apresentado e aprovado na banca de qualificação deveria ser alterado, não apenas pelos decretos de distanciamento social deferidos no Distrito Federal e nos demais estados do Brasil, mas também em respeito às mulheres e familiares, em sua maioria moradoras das áreas rurais. Todo contato pessoal era (e ainda é) visto como risco potencial de contaminação por COVID 19; dessa forma, recursos criativos precisaram ser ativados para que as interações que gerariam os dados da pesquisa pudessem ocorrer. Então, as estratégias criadas para a continuação da pesquisa foram as de conduzir as entrevistas narrativas por meio remoto, em aplicativos de mensagens e reuniões pela internet como o Whatsapp e o Zoom.

Em conversas por Whatsapp e numa tentativa de estabelecer a melhor forma de interação, fiz várias consultas às mulheres perguntando qual a maneira ideal de nos comunicarmos. A partir das respostas delas, houve a constatação de que as mulheres voluntárias à pesquisa são profissionais ativas e, sofreram, assim como todas nós, o impacto geral das mudanças que o contexto pandêmico provocou em grande parte das atividades cotidianas. Das seis mulheres pesquisadas, quatro são professoras da educação básica e, também, assim como eu, tiveram que aprender e adaptar todo o processo de ensino aprendizagem presencial para o meio remoto. As outras duas trabalham como assessoras e ativistas sociais. Ou seja, todas estavam totalmente dependentes da internet para a continuidade das atividades profissionais e pessoais. As seis mulheres são mães de filhos em idade escolar e, também por causa do distanciamento social, precisaram administrar e organizar horários de estudo dos filhos em casa. Assim o ambiente virtual já era um local frequentado e bem conhecido pelas mulheres pesquisadas. As entrevistas narrativas tiveram, então, um lugar de ocorrência na internet, dentro dos aplicativos de reunião já mencionados e abordagem passou a ser pela netnografia, termo contemporâneo que conceitua esse aspecto no ambiente virtual.

2.3.1 A pesquisa netnográfica

A etnografia, enquanto abordagem metodológica, encontra interface na atualidade, principalmente no contexto da pandemia por coronavírus, na abordagem netnográfica, que

considera as interações por meio da internet. O termo netnografia é a junção da palavra *internet,* ou sua abreviação *net* que é comumente usada, com etnografia. A tradução livre do termo internet para o português, seria literalmente uma rede de computadores interligados entre si por um protocolo comum (KOZINETS, 2014). A internet já é considerada um dos direitos humanos básicos garantidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e é uma forma cada vez mais comum de comunicação, interação e trabalho.

Enquanto pesquisadora, os caminhos metodológicos de abordagem netnográfica não estão sendo trilhados pela primeira vez. Em minha dissertação, as investigações também empregaram as interações mediadas pela internet.

Como mencionado na seção anterior e de acordo com Kozinets (2014), a etnografia é uma abordagem antropológica na pesquisa de cultura cujos objetivos são compreender detalhadamente fenômenos culturais e representatividade de membros de um grupo. Nessa perspectiva, é possível empregar as estratégias de observação e participação do percurso metodológico num contexto virtual, ou seja, mediado pela internet, o que chamamos de netnografia.

Atualmente, a netnografia enquanto metodologia de pesquisa é uma abordagem bastante usada para a investigação e análise do comportamento das pessoas na internet, em determinados ambientes virtuais. No contexto da netnografia, o pesquisador está inserido em locais da internet que preveem a interação entre as pessoas. Assim, a pesquisa estabelece quais serão os parâmetros de análise, como os indivíduos pesquisados interagem com a página ou plataforma on-line e com as outras pessoas participantes do mesmo ambiente virtual:

> Na pesquisa netnográfica, o pesquisar é inserido num grupo de relacionamento virtual, como redes sociais, ou interação por mensagens de texto via dispositivos móveis de telefonia ou textos por *e-mail*. Dessa forma, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados ocorre por meio virtual e não face a face como na pesquisa tradicional (OLIVEIRA, 2016).

Na perspectiva da investigação apresentada nesta pesquisa, a netnografia é uma abordagem metodológica em que as participantes estão no mesmo espaço virtual de pesquisa, mas em espaços geográficos diferentes. A netnografia permite a análise dos relatos das mulheres no contexto de interação pela internet. Embora não estejamos todas no mesmo local, todas nós nos encontramos no ambiente virtual, ou seja, na sala do Zoom ou no aplicativo do Whatsapp.

Uma das preocupações da pesquisa netnográfica é a geração dos dados de forma ética. Há o pressuposto de considerar como público tudo o que está na *internet*. Entretanto, as interações entre as pessoas revelam opiniões pessoais e as impressões sobre as colocações individuais podem se tornar duradouras. Kozinets (2014) lembra que expor

opiniões na internet pode ser uma oportunidade de revelar aspectos pessoais e subjetivos, além de projetos profissionais e acadêmicos. Entretanto, dada a facilidade como as informações e opiniões são divulgadas na internet, é preciso seguir protocolos morais que garantam a dignidade das participantes da pesquisa. Sendo assim, a netnografia utiliza alguns critérios de procedimento ético ao abordar as voluntárias:

1. Identificar-se e informar os constituintes relevantes da pesquisa.
2. Pedir permissão.
3. Obter consentimento, se necessário.
4. Citar e dar o devido crédito aos membros participantes (KOZINETS, 2014).

No contexto metodológico tomado pela pandemia por COVID 19, o Comitê de Ética e Pesquisa divulgou, por meio do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, as orientações para os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual que visam preservar a segurança e garantir os direitos dos participantes da pesquisa realizadas por meio virtual. O documento apresenta os princípios da pesquisa pela internet; estabelece os procedimentos de relação por meio virtual com os participantes da pesquisa, incluindo contato telefônico; orienta quanto à segurança na transferência, no armazenamento e na tramitação dos dados. O documento em sua totalidade está exposto no anexo 5.

AS INTERAÇÕES COM AS COLABORADORAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

Há diversos contextos componentes de uma investigação científica. Os contextos dos quais participamos, eu e as voluntárias da pesquisa, fazem parte de espaços comuns que frequentamos, como a Faculdade UnB Planaltina, atividades profissionais, todas nós somos professoras, e também, amizade e companheirismo.

A escolha das mulheres para as primeiras interações visando a participação na pesquisa ocorreu por representatividade de locais (áreas urbanas e áreas rurais); distância de tempo cronológico em relação ao início do curso da LEdoC/FUP/UnB; identificação com os ideais do curso; diversificação de papeis sociais. Assim, foram convidadas seis mulheres que atendiam a esses critérios. Em consonância com os pressupostos da pesquisa de abordagem qualitativa, foi considerado um número menor de participantes, porém, com análises mais amplas dos dados.

As primeiras interações ocorreram via internet pelo aplicativo de mensagens Messenger ou Whatsapp. Como procedimento ético, segui os passos orientados pela pesquisa netnográfica:

! Tudo bem?
Aqui é a Silvia, orientanda da prof Rosineide.
Entrei em contato com você pelo Messenger. A professora Rosineide também falou com você sobre minha pesquisa, não é?
Gostaria de marcar um momento para conversarmos. Pode ser áudio, vídeo chamada ou mensagem mesmo. O que for melhor para você!
Saiba que estou muito feliz e agradecida por você ser minha colaboradora!
14:39

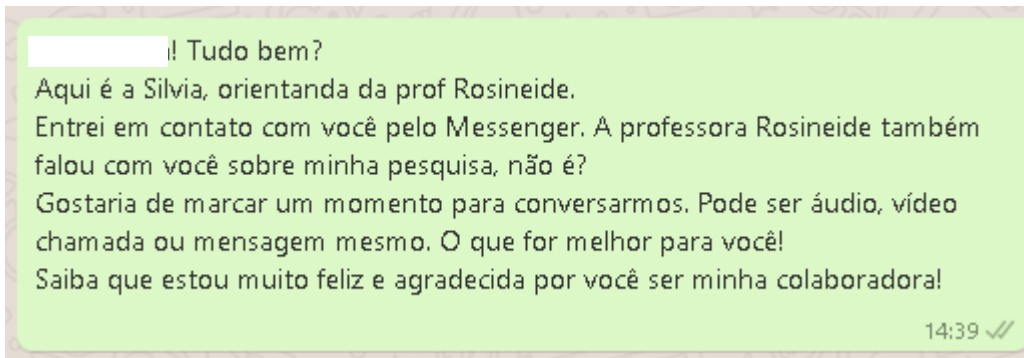



Figura 3: Imagem de tela de telefone com mensagem por aplicativo.

Fonte: Imagem feita por mim.

Logo após o aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) era enviado para as colaboradoras como parte dos procedimentos éticos.

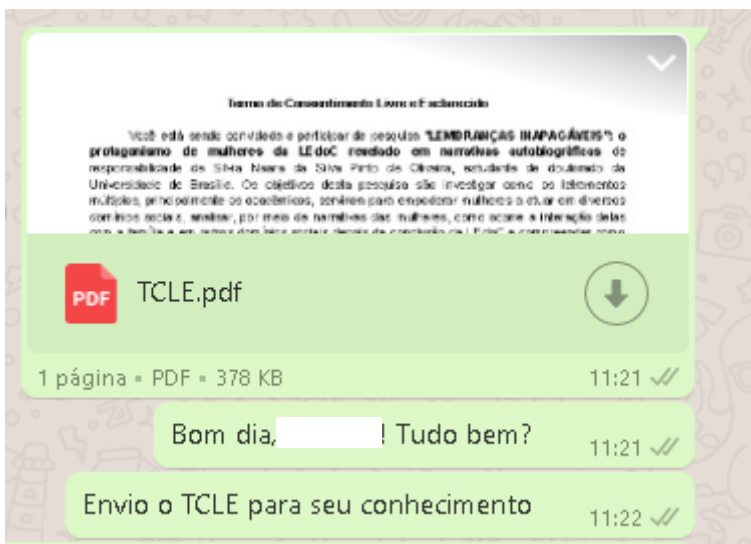



Figura 4: Imagem de tela de telefone como arquivo do TCLE em PDF.

Fonte: Imagem feita por mim.

Logo depois, já era combinado o encontro por Zoom para que houvesse a entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada

Guardar na memória as pessoas, os acontecimentos e a interpretação deles faz parte da experiência humana. O lembrar, o preservar a imagem na memória é um dos

aspectos mais fulcrais da condição do ser humano (MAGALHÃES, 2013). Assim como os diários pessoais, os memoriais registram acontecimentos do cotidiano e impressões sobre esses fatos, revelando ações tanto das autoras/protagonistas quanto das pessoas que as rodeiam. Para Bosi (1983, p. 49) "a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar", sendo a autobiografia um dos modos mais eficazes de conhecermos um indivíduo. Os memoriais permitem a reconstrução do passado, assim, é possível afirmar que as autoetnografias das mulheres '*ledoquianas*' são as releituras de suas experiências de vida. Elas narram os fatos numa perspectiva tanto de narradoras como de personagens principais, ou seja, de protagonistas das experiências relatadas. Explicam os acontecimentos, fazem reflexões sobre a vida numa percepção única e extremamente pessoal do que viram e viveram. Revivem o que já viveram, mas, agora numa condição de espectadores de suas próprias ações (BOSI, 1983). Para a materialidade da reconstrução das autoetnografias, a entrevista semiestruturada foi escolhida como principal método investigativo desta tese que, enquanto instrumento de pesquisa, é um importante recurso de abordagem metodológica para a geração de dados.

A entrevista é um gênero oral cujo objetivo principal é colher informações sobre a pessoa entrevistada; sendo objeto de análise também elementos extralinguísticos como a entonação da fala, a postura facial e a corporal, e outros aspectos circunstanciais envolvidos. O modelo citado é flexível a ponto de permitir que outras perguntas sejam inseridas no roteiro previamente planejado, assim, a entrevista semiestruturada passa a conter aspectos de interação mais informal. Nessa perspectiva, as entrevistas semiestruturadas permitem a geração dos relatos pessoais em que as mulheres puderam inserir outras informações que não estavam previstas nas perguntas da entrevista, mas que foram essenciais para a formação das autoetnografias.

Os relatos das mulheres por meio das narrativas permitem (entre)vermos a realidade delas no contexto em que vivem e como percebem o mundo. As relações interpessoais, profissionais, acadêmicas e como essas referências são recontadas pelas protagonistas nos relatos autobiográficos. Nesse contexto, a materialização da memória é analisada num viés textual e interdisciplinar sendo possível criar um resumo do perfil sociolinguístico das mulheres.

O PERFIL DAS COLABORADORAS ENTREVISTADAS

O perfil sociolinguístico das egressas da LEdoC é relevante para que os aspectos investigados sejam revelados e que os objetivos da tese sejam alcançados. No contexto da interação estabelecida entre nós, solicitei que cada mulher escolhesse um nome para si própria. Essa ação teve por finalidade manter o anonimato das mulheres, seguindo

as orientações do Comitê de Ética e também conduzir as mulheres num processo de autonomia, construção e participação na tese. A seguir, um quadro com o resumo do perfil das mulheres apresentando o nome de escolha (por ordem alfabética) e identificação, idade, local de nascimento e/ou atuação e atividades exercidas.

Nome	Idade	Local de nascimento	Atividade atual
Ayo	37	Núcleo Bandeirante - DF	Professora, Artista e produtora cultural
Esperança	37	Formosa - GO	Professora de Língua Portuguesa
Filha de Norita	41	Cabeceira de Goiás, GO	Professora, Agricultora, Presidente de associação comunitária
Hibisco	45	Goiânia, GO	Professora, Agricultora e produtora de conteúdo digital
Maria	35	Fazenda Indaiá, povoado de São João - GO	Professora, Assessora política
Tipi	42	Correntina, BA	Professora de Artes e Língua Portuguesa

Quadro 6: Perfil das mulheres voluntárias à pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Durante as interações, perguntei às mulheres como gostariam de ser identificadas na pesquisa. Com a finalidade de garantir o anonimato das voluntárias, mas preservando a identidade sociocultural delas, optei, então, por retratar cada uma de acordo com sua vontade. Exclusivamente para este fim e como parte representacional da multimodalidade desta tese, foram criadas ilustrações das mulheres que remetem artisticamente ao significado dos nomes escolhidos por elas, bem como aos símbolos interpretativos que a ilustradora atribuiu à cada mulher. Os detalhes sobre os desenhos estão descritos no anexo 1. Assim, temos, em ordem alfabética:

- Ayo

Nascida no Gama – DF, escolheu o nome que significa alegria no dialeto nigeriano Yourubá o que simboliza sua representatividade/identidade africana.

- Esperança

Nasceu em Formosa, GO e em suas palavras ela justifica a escolha do nome: “Pensei em Esperança porque nunca perdi a esperança de realizar meus sonhos, viver melhores dias num país melhor e uma sociedade mais humana”.

- Filha de Norita

É natural de Unaí, Minas Gerais. Escolheu este nome para homenagear sua ancestralidade feminina. Outros nomes mencionados por ela seriam também

homenagens às suas antepassadas.

- Hibisco

É de Goiânia – GO e escolheu este nome pela beleza e simplicidade da flor do hibisco. Mora em uma localidade rural na região de São Vicente, em Goiás.

- Maria

É de Cavalcante – GO e sua identificação remete às mulheres comuns, numa representação simbólica de união feminina. O significado de Maria é senhora ou soberana.

- Tipi

Nascida na Bahia, escolheu esse nome por ser uma planta medicinal muito utilizada no cerrado. Também é conhecida como Guiné e serve como diurética, analgésica, antiespasmódica, usada em casos de artrite, e também em rituais religiosos. Tipi escolheu esse nome por considerar a planta muito significativa pelas suas propriedades medicinais e espirituais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Nesta segunda parte do estudo metodológico, procurei descrever e ampliar os processos metodológicos empregados na pesquisa de caráter qualitativo, etnográfico e netnográfico.

Neste capítulo relato as modificações feitas por causa da pandemia; como pensei a pesquisa antes da pandemia e depois, como pude adaptar as abordagens para a mediação pela internet. Igualmente discorro como isso ocorreu após um semestre de ajustes e conversas, quando eu e as colaboradoras já estávamos familiarizadas como novo modelo.

O contexto de pesquisa, como foi o critério de escolha das participantes, as perguntas norteadoras da entrevista semiestruturada e os instrumentos de pesquisa estão expostos neste capítulo. Apresentei também um breve histórico do curso de Licenciatura em Educação do Campo/FUP/UnB como parte do panorama da conjuntura da pesquisa, com o objetivo de maior contextualização às interações.

São apresentadas neste capítulo as abordagens investigativas, o contexto de pesquisa e o resumo do perfil sociolinguístico das mulheres que participaram da investigação científica.

Como essa é uma tese autoetnográfica e dialógica, exponho trechos de minhas anotações pessoais do diário de campo e teço reflexões sobre as alterações ocorridas no processo da pesquisa.

SEGUNDA PARTE: NINGUÉM FALA SOZINHO - AS BASES REFERENCIAIS TEÓRICAS

Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem.

Carolina Maria de Jesus

A segunda parte deste trabalho apresenta o arcabouço teórico que embasa a investigação. Uma pesquisa que tem a memória materializada em textos orais e escritos ancora seus pressupostos teóricos em mais de uma abordagem de conhecimentos, assim, as contribuições da Sociolinguística Interacional, dos Letramentos e dos Gêneros Discursivos Narrativos trabalham em conjunto para revelar o conteúdo das experiências, das tradições na intencionalidade de reconstruir a história de vida das mulheres egressas da LEdoC/FUP/UnB. A organização dos capítulos desta parte está disposta da seguinte maneira: o capítulo 3 apresenta a Sociolinguística Interacional com a contribuição de Goffman (2013a; 2013b); Bortoni-Ricardo (2014); Gumperz (2013). O capítulo 4 conceitua os Letramentos Múltiplos como práticas sociais ancorados em Street (2014), Kleiman (1995), Sousa (2019). No capítulo 5, são analisados os Gêneros Discursivos Narrativos na perspectiva de Bakhtin (1997), Marcuschi (2008); dentre outros diversos ensaístas, escritores e pesquisadores que contribuem com a perspectiva adotada na pesquisa.

A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

O referencial teórico desta pesquisa tem como base os estudos da Sociolinguística, mais especificamente a Sociolinguística Interacional, e suas relações em práticas sociais, levando em consideração os aspectos sociais da linguagem ou ainda, a concepção social da língua (CALVET, 2002) que, nesse sentido, trabalha constantemente com as questões da contemporaneidade, sejam linguísticas, sejam políticas ou sociais. Neste capítulo, apresento os conceitos tradicionais e históricos da Sociolinguística e da Sociolinguística Interacional.

CONCEITOS E ABORDAGENS DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A Sociolinguística Interacional é uma vertente dos fundamentos da Sociolinguística e se volta para a organização da interação comunicativa (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 145); essa corrente investiga e analisa as situações de uso da linguagem considerando todos os momentos de interação face a face como cenários de construção de significados sociais e de vivências cujos interesses são sociológicos e linguísticos (RIBEIRO; GARCEZ, 2013). Como contextualização ao tema, apresento as bases fundamentais e históricas da Sociolinguística para então retomar o debate em torno da Sociolinguística Interacional.

A Sociolinguística está situada mais numa abordagem conceptiva da língua do que em um conceito único; logo, compreende-se que essa área de pesquisa dialoga também com outras esferas do conhecimento científico, principalmente as de estudo das Ciências Humanas. Sobre a concepção do que seria a Sociolinguística, Bagno (2017) afirma que

> mais adequado seria considerar que as abordagens se situam ao longo de um *continuum* de interesses que vai desde o mais linguístico até o mais sociocultural, com ampla zona intermediária (BAGNO, 2017, p. 425).

Ou seja, o interesse linguístico Sociolinguística rompe com o estruturalismo clássico ao vincular-se com a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Social, a Pedagogia, a História, as Ciências Políticas e outros campos de pesquisa cujas relações com esse conjunto de disciplinas, que também concebem os aspectos sociais como cruciais em seus estudos, fazem com que a Sociolinguística analise fenômenos linguísticos à luz de usos sociais e suas implicações.

Historicamente, o estadunidense William Labov (1927-) é considerado o fundador da Sociolinguística ao apresentar, em 1966, seus estudos sobre a variação linguística em interações entre as pessoas, em especial a análise sobre a estratificação do /r/ nas grandes lojas de departamento nova-iorquinas (CALVET, 2002). Entretanto, os debates sobre os

estudos linguísticos numa abordagem de prática social tiveram início por volta da primeira metade do século vinte quando linguistas e pensadores europeus como Antoine Meillet (1866-1936), por exemplo, influenciado por Émile Durkheim já produziam publicações que apontavam o caráter social da língua, em oposição à ideia da "língua encerrada em si mesma[1]" (MOURA, 2015). Assim, os estudos da Sociolinguística, como ciência autônoma e interdisciplinar, iniciam após a Segunda Guerra Mundial, quando pesquisadores das áreas da Linguística e da Sociologia desenvolveram análises

> que levam em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas, ou seja, não dissociavam o durante material da fala do produtor dessa fala, o falante – pelo contrário, consideravam relevante examinar as condições em que a fala era produzida (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 11).

Tradicionalmente, é possível afirmar que a partir de 1970, foram publicados artigos, revistas e coletâneas de cunho explicitamente sociolinguístico com contribuições de pesquisadores como Basil Bernstein (1924-2000), John Gumperz (1922-2013), William Labov (1927-) entre outros. Na mesma época, na União Soviética, também surgiram estudos relacionados à abordagem social da língua, numa corrente marxista da língua sendo Mikhail Bakhtin (1895-1975) ou Valentin Nicolaevitch Volochinov (1895-1930) como expoente da discussão (CALVET, 2002). A partir desse contexto, em 1964, mais de vinte pesquisadores da Sociolinguística reuniram-se na Universidade da Califórnia (UCLA) para uma conferência sobre o tema. Quase simultaneamente, linguistas reunidos na Universidade de Georgetown em Washington, DC, procuravam traçar metodologias de caráter variacionista que considerassem a heterogeneidade linguística nas áreas urbanas, o que implicava em investigar a identidade do indivíduo, o contexto sociocultural e as condições em que as falas foram produzidas (BORTONI-RICARDO, 2014). Diante desse contexto, é possível compreender a Sociolinguística como a ciência que analisa basicamente (mas não exclusivamente) três faces das interações verbais: participantes da interação, tópico da conversa e local da interação. O quadro a seguir ilustra em forma de esquema essa relação.

1. Segundo o prefácio à edição brasileira do livro "Curso de Linguística Geral" (SAUSSURE, 2006), a conhecida frase atribuída a Ferdinand Saussure "a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma" não foi escrita ou proferida por ele, mas pelos discípulos que compilaram seus rascunhos e os publicaram postumamente.

Gráfico 2: As bases da análise Sociolinguística Interacional

Fonte: Elaborado por mim baseado em Bortoni-Ricardo (2005).

As características que ratificam a Sociolinguística como área da Linguística que leva em conta a língua, a cultura e a sociedade são justamente a análise das práticas sociais no foco em interações que investigam as pessoas participantes, o tema e o local da interação.

AS INTERAÇÕES FACE A FACE

A Sociolinguística Interacional (SI), cujos estudos versam sobre as interações face a face, objetiva principalmente a descrição e investigação de como as pessoas conduzem suas diversas formas de comunicação. Também é foco de pesquisa da SI analisar as negociações comunicativas dos interagentes em suas diversas situações sociais dentro dos aspectos das competências comunicativas, gramaticais e lexicais. Sousa (2016, p.37) afirma que a SI, ao analisar os discursos, "revela identidade, crenças e valores das pessoas". Dessa maneira, num sentido mais amplo, a SI alcança as dimensões não apenas das interações pela fala, mas também da cultura e da cognição.

As teorias sociolinguísticas, além de estudar a língua nas comunidades de fala e de analisar os aspectos linguísticos e sociais, têm se preocupado também em dialogar

com diversas abordagens da sociologia, “na busca de entendimento das relações entre a linguagem, as questões sociais e a vida das pessoas” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2016). Essa preocupação com o comportamento linguístico em uso na vida dos sujeitos oportuniza a pesquisa do social e da interação. A Sociolinguística Interacional ocupa-se em estudar os aspectos da comunicação verbal entre os indivíduos, sendo que os estudos nessa área contribuem para compreensão de diversas práticas comunicativas recorrentes na sociedade; assim a SI é descrita como uma ciência inspirada por estudos de diversas áreas além da Linguística, como a Antropologia, a Sociologia, a Etnografia, da Comunicação, que contribuem para ampliar as investigações sobre as interações humanas.

Os encontros face a face são complexos porque tanto a organização do discurso quanto as interações são permeadas por sustentações ou introduções de mensagens que orientam a participação dos participantes interlocutores das falas em desenvolvimento. Assim, as contestações ou ratificações do discurso ocorrem para que os significados das mensagens alcancem os interagentes a partir do contexto interacional. Ademais, as análises das situações comunicativas em práticas sociais pressupõem as respostas à pergunta “o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem? ” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 7).

O contexto interacional, na perspectiva das situações sociais, além de representar a decorrência de um ambiente físico, estende-se ao ambiente de significação construído entre as pessoas participantes da interação. Goffman (2013a, p. 17), conceitua a situação social como o contexto de análise que ‘proporciona possibilidades mútuas de monitoramento” das interações e determina o encontro social como aquele em que há um acordo mútuo entre os interagentes, dentro de um contexto sociocultural. A interação face a face, segundo Goffman (2013a), frequentemente é expressa por meio da linguagem. Entretanto, de acordo com o estudioso, o processo de interação face a face tem seus próprios regulamentos e estrutura. As interações ocorrem sempre dentro de encontros sociais, em situações em que uma certa organização de conduta se mantém para que haja o mínimo de compreensão mútua entre os interagentes. Goffman (2013a, p. 17) define as situações sociais como ambientes que proporcionam

> possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’ e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante.

As conversações são regidas pelas situações sociais de que fazem parte. Assim, os falantes organizam suas interações não apenas em torno do sistema linguístico, mas também em volta do encontro social que prefiguram. Nessa perspectiva, estudar a conversação de um grupo implica em analisar também o grupo social do qual os interagentes fazem parte.

Os estudos da Sociolinguística Interacional também exploram as noções de enquadre e de alinhamento interacional, noções desenvolvidas por Goffman (1922-1982) para referir-se à organização da experiência que os indivíduos têm em qualquer momento da sua vida social. É a partir dessa experiência que os interagentes interpretam "o que está acontecendo aqui".

Além da conversação, é matéria de pesquisa da Sociolinguística Interacional as maneiras como os interagentes se comportam em eventos conversacionais situados. A partir das pistas de contextualização, termo criado por Goffman (2013a), os indivíduos envolvidos nas interações podem interpretar as intenções, os pressupostos, os implícitos de um evento de interação. As interpretações das pistas de contextualização dependem dos conhecimentos socioculturais de que partilham os interagentes. Corroborando com Goffman (2013a), a perspectiva de linguagem de Duranti (1997) também é relevante para o presente estudo. Para o autor, a linguagem é uma poderosa ferramenta semiótica para evocar sentimentos sociais e morais, identidades coletivas e pessoais ligadas a lugares e situações, conhecimentos e crenças. Para compreendê-la, antropólogos linguistas como Duranti (1997) apresentam conceitos analíticos apurados e significativos para explorar como a linguagem, o corpo e o contexto cultural estão integrados na ação humana, pois pelo prisma da linguagem em interação social, essas relações têm um papel crucial na construção de significados (RENNER *et al,* 2017).

Embora a pesquisa realizada tenha sido construída no aporte teórico da Sociolinguística Interacional, a pressuposição do encontro face a face foi alterada devido ao contexto pandêmico já mencionado no capítulo metodológico. Dessa forma, discorro a seguir sobre a adaptação do referencial teórico da Sociolinguística Interacional à pesquisa etnográfica mediada pela internet.

A Sociolinguística Interacional no contexto da pesquisa netnográfica

No ambiente de interação por meio virtuais ou mediados pela internet é possível associar as formas de análise da interação face a face para a análise dos diálogos mantidos com as participantes da pesquisa, seja uma conversa por aplicativo de mensagens, seja por meio de entrevistas semiestruturadas pelo Zoom. Assim, por meio dessa adaptação. Feita por causa das circunstâncias, houve uma transposição de experiências investigativas sociointeracionais. Sobre essa transposição, Sousa (2006, p. 42) afirma que

> nas trocas interativas, nos domínios sociais, exercendo determinados papéis, percebemos a dinâmica de como usamos os gêneros discursivos orais. Essa experiência que armazenamos na cognição possibilita-nos fazer certas transposições de contextos face a face para gêneros escritos.

Entretanto, os enquadres empregados durante a pesquisa permanecem os

pressupostos pela SI. No excerto a seguir, há um exemplo de interação por meio de mensagem escrita onde a participante Maria responde à primeira abordagem sobre a pesquisa:

> Whatsapp - 20 de março de 2020 11h44
>
> É muito interessante a sua pesquisa viu, quando eu tiver mais calma *mais tranquila* aí eu vou te responder (Dados da pesquisa, 2022).

No trecho da interação ocorre a transposição de uma interação pela fala para um gênero escrito, que assume a condição de interlocução entre minha solicitação à participação na pesquisa e a resposta de Maria. Como uma mulher com diversas atribuições, Maria aceita participar da pesquisa, porém, num momento em que ela estiver mais tranquila, ou com menos demandas pessoais para resolver.

A Sociolinguística Interacional concebe a interação social dentro de contextos que ligam a língua ao contexto social, focalizando diretamente as estratégias decorrentes de outros conhecimentos na produção e contextualização das mensagens, segundo Bortoni-Ricardo (2014).

As chamadas convenções de contextualização são as pistas estratégicas de natureza sociolinguísticas empregadas para indicar nossas intenções e também para inferir os objetivos interacionais dos outros participantes do evento de comunicação. Para abranger essas estratégias, Gumperz (2013), criou o termo pistas de contextualização, que são todo e quaisquer traços presentes no discurso que contribuem para a sinalização dos pressupostos contextuais. Essas pistas indicam se a comunicação está sendo desenvolvida de forma adequada, se as intenções comunicativas estão sendo transmitidas e interpretadas. As alternâncias e código, de dialeto ou de estilo são exemplos de pistas linguísticas; enquanto que as pausas, as hesitações, a entonação, o tom de voz são exemplos de pistas paralinguísticas.

Dentro do contexto da pesquisa netnográfica, as pistas de convenções de contextualização são cruciais para a análise das interações entre os participantes porque os enquadres podem sofrer mudança a cada conversa estabelecida para a compreensão das estratégias de letramento. Na interação com Maria, o enquadre do contexto da pesquisa é alterado para suas diversas atribuições e a dificuldade de encontrar tranquilidade para participar das investigações da pesquisa.

O pressuposto é uma elocução que pode ser compreendida de várias maneiras e as pessoas que fazem parte da interação comunicativa decidem interpretar uma determinada elocução com base nas suas definições do que está acontecendo no momento da interação.

A noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução poderia ser interpretada. Ou seja, a noção

interativa de enquadre se refere à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem. Esse sentido é percebido a partir da maneira como os participantes se comportam na interação, os enquadres emergem de interações verbais e não verbais e são por elas constituídos (TANNEN; WALLAT, 2013). Esse conceito é importante para a análise da interação humana, mesmo que seja numa perspectiva de interação na modalidade escrita da língua e mediada pela internet.

As novas formas de comunicação pelos meios virtuais são peculiares por, de acordo com Bortoni-Ricardo (2014), utilizarem a modalidade escrita, mas, por conta da rapidez de sua transmissão, incorporaram muitos traços da língua falada. As comunicações pela internet podem ser síncronas ou assíncronas, o que depende das plataformas usadas e dos objetivos da interação.

Dessa forma, ao serem alteradas as abordagens mediadas pelas redes virtuais de relacionamento, os enquadres interacionais também foram alterados; embora a mudança de registro das abordagens seja uma maneira de se efetuar mudanças de enquadre, ela não é a única. Os enquadres são mais complexos do que os registros porque as atitudes dos indivíduos mudam diante de enquadres diferentes. Sendo assim, manter esses enquadres em equilíbrio representa uma carga cognitiva suplementar aos participantes de qualquer ação comunicativa. Dessa forma, a compreensão das categorias interacionais na Sociolinguística contribui sensivelmente para as análises das ações comunicativas entre as pessoas.

ENQUADRES E *FOOTING*

A compreensão das interações por meio do discurso oral desenvolvida por Goffman (2013b) foi introduzida por Gregory Bateson(1904-1980) com o objetivo de debater a natureza da comunicação numa perspectiva de que todos os enunciados dos discursos são compreendidos à luz de uma referência a um contexto comunicacional. O que foi denominado de enquadre

> contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o olhar) (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 85).

Pensando assim, o enquadre, de acordo com Bateson (2013), delimita conjuntos de práticas linguísticas interacionais nos contextos sociais que os representa. Ou seja, num enquadre de conversa informal, do dia a dia, o vocabulário usado pelas pessoas representará esse contexto que deverá ser reconhecido pelos interagentes. Entretanto, os discursos podem ser assinalados por enunciados contrários (intencionais ou não) ao

enquadre limite da interação, o que pode gerar incompreensão dos discursos ou ainda assinalar efeitos de ironia, sátira, provocações. Assim, Bateson (2013) define enquadre como um conceito de natureza psicológica que apreende o grau de ambivalência presente nas comunicações, suas funções e a presença das relações sutis de subordinação entre as mensagens. Nesse sentido, os participantes de um encontro face a face estão propondo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e fazem a orientação em relação ao contexto interacional. Ribeiro e Garcez (2013) definem enquadre como o alinhamento das falas entre os interagentes de uma conversa.

O conceito de *footing* é postulado por Goffman (2013a; 2013b) como o alinhamento, a postura, a posição, a projeção das pessoas numa interação face a face. Segundo Sousa (2006), na dinâmica das interações, os *footings* das pessoas organizam a recepção às interações e gerenciam papeis sociais, discursivos e pessoais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

O capítulo três aborda os conceitos sobre Sociolinguística Interacional apresentando um panorama histórico do surgimento dessas teorias, suas vertentes e contribuições à pesquisa autoetnográfica.

No capítulo, procurei descrever as circunstâncias que fizeram emergir a Sociolinguística Interacional ao mencionar os principais estudiosos dessa área e seu desenvolvimento.

Procurei refletir que, ao levar em consideração o contexto social da linguagem, a Sociolinguística Interacional apresenta uma nova maneira de interpretar as interações.

OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS

Há algum tempo pensadores e estudiosos de diversas áreas das Ciências Humanas concordam que a escrita não é apenas a mera transcrição ou reprodução do pensamento. A escrita vai além do registro da fala ou de sua materialização. Antes, as práticas de leitura e de escrita têm sido consideradas e analisadas na perspectiva de que essas habilidades são o modo mais verdadeiro de representação cultural, social, pessoal e identitário de estar no mundo (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Diante dessa visão, os letramentos múltiplos abordam produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais as pessoas estão envolvidas, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009). Em outras palavras, os letramentos múltiplos fazem uma conexão entre as culturas locais e os letramentos dominantes com o objetivo de proporcionar às pessoas a circulação por diversos espaços e contextos de letramentos.

Os termos 'letramentos' e 'letramentos múltiplos ou multiletramentos' empregados na tese reforçam justamente a ideia de que há diversos letramentos e variados contextos de práticas linguísticas e sociais.

Assim, os letramentos ultrapassam o conceito de leitura e escrita ao ampliar essas práticas para o modo como as pessoas agem socialmente, como intencionalmente interagem por meio dos textos e como o desenvolvimento da leitura e da escrita altera a realidade social.

O termo 'Letramento' é uma versão traduzida do inglês para o português da palavra '*literacy*'. Em inglês, essa palavra é mais usada para as referências à alfabetização (BORTONI-RICARDO, 2014). Entretanto no português brasileiro, 'Letramento' diz respeito às práticas de leitura e de escrita. Sousa (2019), amplia esse conceito ao afirmar que o Letramento extrapola o mundo da leitura e da escrita por se tratar de práticas sociais que incluem também a compreensão, a interpretação, a recepção e a produção de textos numa dinâmica de ressignificação da leitura.

Kleiman (1995, p. 19) define "o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Assim, diversas práticas sociais que envolvem a leitura, a compreensão e a escrita em diferentes domínios e contextos socioculturais são práticas de letramento. As leituras religiosas, as mensagens de aplicativos em aparelhos digitais, as cartas pessoais, os letreiros e placas que circulam pelas cidades, as receitas culinárias, além dos textos acadêmicos e escolares são exemplos de práticas de letramento exigidas pela sociedade contemporânea. Os letramentos são muitos porque os domínios

sociais da mesma forma são muitos de diversos (STREET, 2014).

A leitura e a escrita são práticas muito exigidas em nossa sociedade grafocêntrica. Os textos, de diversos gêneros, permeiam as interações entre as pessoas, constituindo inclusive práticas de sobrevivência social e comunicativa. Street (2014, p. 17) afirma que "tem havido nos últimos anos um aumento significativo no interesse dos estudiosos pelo letramento" como uma prática social numa perspectiva transcultural. No entanto, o letramento, junção de leitura e de escrita, mesmo sendo muito estudado em pesquisas acadêmicas e sociais é de difícil definição conceitual, visto a grande variedade de aplicações de letramento que existem atualmente. Kleiman (1995) reitera que a complexidade de conceituar letramento acontece justamente por causa dos diversos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio que pode abarcar a sociologia, a linguística e a educação, entre outras aplicações. Rios (2009), por sua vez, assegura que, quando falamos em letramento, precisamos distinguir dois aspectos de sentido que essa palavra representa: o letramento como prática escolar e o letramento como um processo ocorrente na vida social.

A leitura e a escrita são ações empregadas pelas pessoas para diversas situações do cotidiano. Segundo Sousa (2016), ler e escrever têm diferentes propósitos, dependendo do contexto em que essas práticas serão empregadas.

> O letramento, como uma cultura, se constitui de práticas sociais em que as pessoas se valem de textos escritos para registrar suas memórias, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais. Esse fenômeno ocorre em diferentes domínios sociais: universidade, escola, lar, igreja, trabalho e lazer. (SOUSA, 2016, p. 79)

Se pensarmos o letramento como atividade acadêmica, escolar, essa prática redefine, de certa forma, o quadro das disciplinas tradicionais, porque traz uma concepção interdisciplinar dos conhecimentos em educação, linguística e ciências sociais e humanas.

Street (2014, p. 17) levanta a perspectiva do letramento como uma "prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos. " Ou seja, as condições culturais afetam o significado das práticas comunicativas, assim, o letramento deixa de ser visto apenas como artefato de comunicação para ser também um comportamento social.

LETRAMENTO AUTÔNOMO E LETRAMENTO IDEOLÓGICO

Para contextualizar as análises de letramentos múltiplos que a teoria dos letramentos ancora nesta tese, são descritos dois modelos de letramentos: o letramento autônomo e o letramento ideológico. Esses termos conceituais são muito empregados em estudos na atualidade por contrapor processos de ensino de práticas de leitura e de escrita propostos pela educação básica. A apresentação desses modelos na tese justifica-

se pela oportunidade de comparação entre os letramentos autônomo e ideológico, e, nos capítulos de análise, a constatação da importância desses modelos na formação escolar e acadêmica das voluntárias à pesquisa.

É importante ressaltar que os letramentos estão muito relacionados às práticas escolares, sendo que, socialmente, a escola ainda ratifica o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita como local situado de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e de escrita. Entretanto, percebe-se que o ensino padrão oferecido pela maioria das instituições de ensino, principalmente as de educação básica são ineficientes para a ampla atuação social exigida das pessoas em nossa sociedade. Assim, considera-se que a escola oferece um modelo de letramento autônomo à sociedade, ou seja, o padrão de ensino escolar distancia-se das necessidades reais de leitura e de escrita de uma sociedade centrada nos letramentos múltiplos. Ao contrário, o modelo autônomo privilegia conteúdos curriculares em detrimento dos letramentos para as práticas sociais, o que se torna incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo pois desconsidera as experiências de vida das pessoas antes do ingresso à instituição escolar. A forma de condução de ensino de leitura e escrita no modelo autônomo de letramento privilegia a análise de estruturas internas da construção textual, reduzindo o texto a meros estudos de gramática normativa ou de ortografia, o que exclui a intencionalidade, a função social do texto e sua interação com os que fazem uso dele (KLEIMAN, 2007).

Diante do exposto, a partir da segunda metade do século XX, por causa das grandes transformações sociais, culturais e econômicas vivenciadas na maioria das culturas mundiais, professores e pesquisadores das áreas humanas, principalmente, começaram a buscar outras possibilidades de ensino das práticas de leitura e de escrita que pudessem cooperar de maneira mais ampla com as necessidades de letramentos vigentes. Assim, em alternativa ao modelo autônomo de letramento, Street (1984) idealizou e apresentou o modelo ideológico que considera a participação ativa das pessoas nas diversas práticas sociais e seus eventos linguísticos.

O letramento de modelo ideológico propõe o ensino numa perspectiva linguística em que a pessoa usuária da língua é alguém que (inter)age socialmente por meio da linguagem. Nessa abordagem, os contextos em que os textos são produzidos são objeto de estudo, incluindo as variações linguísticas apresentadas dentro das práticas sociais de letramento e considerando a participação ativa das pessoas entre si e com os textos.

Em relação à interação social e o letramento de modelo ideológico, Kleiman (1995, p. 38) destaca que "todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. " A afirmação corrobora com o argumento de Street (2014) que vê o letramento ideológico como a possibilidade

entrever as relações de poder entremeadas nos processos pedagógicos oferecidos pela educação básica. O modelo ressalta a importância da socialização para os sentidos do letramento, contribuindo para que as pessoas possam construir os letramentos baseados em interpretações próprias para suas práticas sociais, o que leva à participação ativa dos indivíduos em todas as decisões relacionadas à cidadania e aos direitos humanos.

> Um modelo ideológico força a pessoa a ficar mais cautelosa com as generalizações e pressupostos acalentados pelo letramento em si mesmo. Aqueles que aderem ao modelo ideológico se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas (STREET, 2014).

A citação de Street enfatiza também que o letramento ideológico contribui para a quebra do controle de classes sociais dominantes sobre as demais, trazendo a consciência crítica sobre o papel do ensino no controle social e sua função em manter um poder hegemônico.

O processo de construção de sentidos para os letramentos, leva os indivíduos às práticas de leitura e de escrita como protagonistas com poder de decisão sobre as diversas questões pessoais e sociais.

LETRAMENTO CRÍTICO

Os questionamentos em relação aos modelos de letramentos justificam-se principalmente porque as práticas pedagógicas de leitura e de escrita podem servir de ferramentas para que as pessoas, especialmente os estudantes, sejam construtores de significados ou, por outro lado, sejam apenas reprodutores de conteúdos curriculares, o que os torna, de algum modo, inconscientes das relações de poder envolvidas nas práticas sociais. Assim, o letramento crítico relaciona, na concepção de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) identidades sociais aos currículos escolares de letramentos.

O letramento crítico discute questões do mundo real relacionando os textos com as vivências pessoas e da comunidade para que haja a participação ativa nas diversas práticas linguísticas em que as pessoas atuam. Nesse sentido, o ensino voltado para o letramento crítico requer parâmetros curriculares que promovam a reflexão sobre o que se lê, interpreta, escreve e qual a funcionalidade dos textos na sociedade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Dessa forma, o ensino que privilegia o letramento crítico discute diferenças estéticas, variedades linguísticas, critérios de recepção e produção de textos, além do desenvolvimento das habilidades de domínio da língua e suas combinações empregadas nas práticas sociais (ROJO, 2012).

O espaço escolar precisa, então, assumir seu papel formador e tornar um estudante acrítico em alguém capaz de analisar criticamente sua participação linguística nos diversos

eventos dos quais participa. Para que isso aconteça, uma série de movimentos necessitam ser desenvolvidos, como por exemplo, a exposição a textos multimodais que requerem do estudante a reflexão analítica de como esses textos se caracterizam e qual finalidade eles exercem dentro das práticas sociais situadas.

É possível afirmar então, que o letramento crítico contribui tanto para o exercício das competências técnicas do uso da língua como para a interpretação dos textos e seus diversos sentidos, bem como as aplicações dele na sociedade. Além disso, o analista crítico dos letramentos, é capaz não apenas de compreender e interpretar os textos, mas também de transformar o que foi aprendido, como afirma Rojo; Moura (2012).

> O trabalho da escola sobre o letramento estaria voltado para as possibilidades de que os alunos se transformem em criadores de sentido. Para que isso aconteça, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

Segundo Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 75), os processos de conhecimento dos letramentos foram formulados pelo The New London Group (NLG) “para a estrutura dos multiletramentos como prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada”. A ilustração a seguir resume como o letramento crítico situa os processos de letramento interligando as competências linguísticas necessárias ao domínio linguístico na atuação social.

Gráfico 3. Os multiletramentos

Fonte: Baseado em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020).

O quadro reflete os objetivos do letramento crítico que é contribuir para que as pessoas compreendam como os sentidos linguísticos são construídos no mundo por meio de ações sociais e não apenas por regras gramaticais a serem decoradas e obedecidas.

> Em termos textuais, uma pessoa criticamente letrada identifica tópicos relevantes, permeados por relações de poder, analisa e documenta evidências, considera pontos de vistas alternativos, formula possíveis soluções para os problemas e talvez também possa colocar em prática essas soluções, chegando, assim, às próprias conclusões e apresentando argumentos para defender suas posições (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 142).

Os letramentos contribuem de forma ativa para formação identitária de uma pessoa, visto que ao analisar criticamente os eventos linguísticos, ela pode também formular opiniões sobre os fatos sociais relacionados às práticas linguísticas. Nesse sentido, considerando que os letramentos estão intimamente ligados a eventos situados, abordarei também os letramentos nos contextos da Educação do Campo.

LETRAMENTOS NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A discussão sobre os multiletramentos passa pelo contexto em que as ações humanas estão situadas. O conjunto de práticas sociais são construídos no decorrer em que as demandas por novas formas de letramentos precisam ser suplantadas. A partir da compreensão de que os letramentos contribuem para a constituição dos estudantes, é possível reconhecer que o curso de Licenciatura em Educação do Campo FUP, UnB tem o objetivo de formar educadores que atuem de maneira a desenvolver o letramento crítico em seus alunos. Para alcançar tal objetivo, é necessário formar docentes que compreendam também criticamente a complexidade dos eventos sociais e que possam refletir sobre eles, intervindo de maneira a proporcionar a transformação necessária às questões enfrentadas pela comunidade. Essa concepção também faz parte da reflexão sobre o letramento no contexto da LEdoC/FUP/UnB que dialoga com outras práticas discursivas e suas identidades a partir das mútuas relações entre elas.

> O estudo do letramento e identidades, mediado pelo discurso, implica compreender como os sujeitos sociais se articulam na produção e representação da vida e como eles, simultaneamente, determinam e são determinados pelo discurso e pelas práticas sociais (SOUSA; MOLINA; ARAÚJO, 2016).

Dessa forma, os multiletramentos constroem e são construídos pelos sujeitos sociais articulados na produção e na representação da vida interpretada por esses seres sociais (SOUSA; MOLINA; ARAÚJO, 2016). No contexto apresentado, a inclusão de povos oriundos das áreas rurais como os quilombolas, os assentados, os indígenas e outros residentes de áreas campesinas abriu espaço para a diversificação de práticas de ensino de letramentos

que contemplassem essas pessoas. Nesse contexto, as disciplinas da área da Linguística como Fundamentos da Linguística, Morfossintaxe, Sintaxe, Semântica, Prática Pedagógica, Literatura atuam como vetores essenciais da formação do letramento acadêmico, além da produção escrita do Trabalho de Conclusão de Curso. Porém, as práticas de letramento acadêmico não são restritas às disciplinas cursadas pelos estudantes. Desde o momento da compreensão das etapas do processo seletivo; o preenchimento dos formulários para o ingresso no curso; a produção escrita de fichamentos, resumos, resenhas; a apresentação de seminários; a análise do desempenho acadêmico, são eventos linguísticos da esfera do letramento acadêmico.

Entretanto, como a maioria dos estudantes da LEdoC trazem consigo particulares modos de falar, o desenvolvimento do letramento acadêmico passa por adaptações para que o estudante seja incluído nos domínios da leitura e da escrita de textos acadêmicos.

Segundo Sousa (2021), o encontro dos saberes tradicionais com o conhecimento científico acadêmico não ocorre sem conflito; por outro lado, o confronto sociocultural pode se desdobrar em oportunidades de ampliação dos processos de ensino de letramentos.

> Os povos do campo trazem consigo sua forma de pensar o mundo, sua cultura, identidade, variedade linguística que, muitas vezes, entram em conflito com a cultura acadêmica da universidade. O conflito faz com que se possa refletir como a universidade pode se apropriar da diversidade e transformar essa riqueza em pesquisa, mudança social e outros bens sociais (SOUSA, 2021, p. 1).

Nesse sentido, a universidade tem o desafio de fazer emergir estratégias para que os estudantes alcancem o letramento acadêmico de forma ampla e profícua e que esses sejam protagonistas de suas ações linguísticas exigidas no meio científico. Ademais,

> é possível visualizar que a experiência dos grupos sociais que constituem os alunos da LEdoC traz a experiência múltipla em diferentes culturas. Entretanto, ao adentrarem no universo acadêmico, a falta de experiência com a cultura universitária faz com que eles se afastem do processo de formação (MOURA, 2015).

O distanciamento dos letramentos acadêmicos e da linguagem científica constitui uma vivência de letramento semelhante à do modelo autônomo, cujo objetivo é atribuir maior relevância à leitura e à escrita gramaticalizadas do que às experiências de interações orais. Considerando os letramentos acadêmicos como parte de práticas sociais estabelecidas e institucionalizadas, por vezes, os estudantes da LEdoC/FUP/UnB encontram dificuldades em apresentar os domínios linguísticos necessários a essas práticas de escrita.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo, as práticas de multiletramentos são exercitadas em textos multimodais de forma a desenvolver as competências linguísticas em todas as esferas de comunicação para que os discentes superem as carências advindas

das práticas socioculturais centradas na tradição oral. Para Moura (2015), o letramento acadêmico no contexto da LEdoC/FUP/UnB precisa ser pensado na perspectiva de como lidar com as formas de letramento impostas na universidade, ressaltando o letramento acadêmico como letramento crítico de professores em formação.

Ao apresentar a primeira asserção, no início da tese, procurei indicar os multiletramentos como promotores de transformação pessoal e social das mulheres egressas da LEdoC/FUP/UnB; assim, explorar esses conceitos trouxe a reflexão de que as práticas de letramento acadêmico contribuem para a (re)constituição de consciências mais críticas de seus papéis dentro das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

No capítulo quatro, abordei os conceitos de letramentos, letramentos múltiplos ou multiletramentos e sua importância para as práticas sociais. Procurei estabelecer a diferença entre os letramentos autônomos, ideológicos e críticos ao relacionar as atividades de leitura e de escrita do qual as pessoas fazem parte. Neste capítulo, descrevi os postulados de Street (2014); Bortoni-Ricardo (2004; 2014); Rojo (2009; 2012) e Kalantzis, Cope e Pinheiro como referências norteadoras aos letramentos.

Ao considerar a função social dos textos, é possível refletir sobre as práticas em sociedade que são mediadas pela leitura e pela escrita a partir dos contextos culturais e individuais.

GÊNEROS DISCURSIVOS NARRATIVOS

As atividades humanas são todas permeadas pelo uso da linguagem. Tanto quanto são as variedades de ações humanas são as formas de uso linguístico; e embora possam estar no campo da mesma língua, a variedade de ações linguísticas não contradiz a unidade linguística de um idioma (BAKHTIN, 2016[1]). Nesse contexto, o uso da linguagem está relacionado ao uso social e intencional de cada enunciado oral ou escrito. Os enunciados, segundo Bakhtin, (2016), são proferidos pelos usuários da língua e refletem necessidades de cada atividade humana. Esses enunciados apresentam condições e características específicas aos objetivos pretendidos de comunicação. Assim, tema, estilo, recursos lexicais ou gramaticais são empregados para que o enunciado seja compreendido e atendida a sua finalidade. Ademais, a construção composicional também está intimamente ligada ao conjunto de um enunciado, o que determinará particularidades do campo de comunicação.

Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos 'relativamente estáveis' de comunicação, o que Bakhtin (2003) denomina gêneros do discurso ou gêneros discursivos. A apresentação dos conceitos relacionados aos estudos dos gêneros discursivos é relevante para a argumentação de que o discurso proferido pelas mulheres apresenta as características composicionais e tipológicas do gênero em sua intencionalidade. Dessa forma, neste capítulo, empregamos a base teórica dos gêneros do discurso para apoiar a tese construída pelo gênero autoetnografia.

Com o desenvolvimento da ciência da linguagem, os gêneros ganharam destaque em diversas áreas do conhecimento, em especial a Linguística. O desenvolvimento desse campo de estudo deve-se, em parte, às pesquisas de Bakhtin, que, dentre várias e importantes contribuições, decorre também a noção de gênero que considera a linguagem como meio principal pelo qual o sujeito pode interagir socialmente e compreender as ações históricas, sociais e culturais (DIAS et al, 2011).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque infinitas são as possibilidades de ações humanas e, à medida que cresce a atuação ou exigências de atividades sociais, cresce também a possibilidade de novos gêneros discursivos. Schneuwly (2004) afirma que os gêneros estão posicionados em esferas de comunicação em que os elementos linguísticos e composicionais são caracterizados pela necessidade comunicativa. Dentro dessa perspectiva, podem ser apresentados três elementos centrais na definição de gêneros:

a) A escolha de um gênero em função de uma situação social;

---

1. Usei a referência do livro que reúne quatro textos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 – 1975) traduzidos por Paulo Bezerra e intitulado **Os gêneros do discurso** (2016) por considerar essa versão mais próxima dos dias atuais. O volume traz textos que já haviam sido publicados na obra **Estética da criação verbal** (2003), do mesmo tradutor.

> b) O lugar social que define um conjunto possíveis de gêneros;
>
> c) Um plano comunicacional em que a troca verbal, ou seja, a interação entre os participantes vai determinar a composição do gênero, seu estilo, elaboração da ação linguística que permitirá a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Em continuação à discussão sobre a classificação dos gêneros, Bakhtin (2003) os categoriza em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos primários fazem parte das condições imediatas da comunicação enquanto que os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio social mais desenvolvido e organizado. Dessa forma, pode-se considerar que os gêneros discursivos secundários estão predominantemente em situações de uso escrito da língua em suas esferas artísticas, científicas ou sociopolíticas; e os gêneros primários circulam em esferas cotidianas de comunicação instantânea.

Entretanto, nos contextos comunicacionais, é comum a incorporação e a (re) elaboração dos gêneros primários pelos secundários. Por exemplo, num romance, considerado um gênero mais elaborado da esfera literária e, portanto, secundário, podem surgir réplicas de diálogos entre personagens, conversas essas que existem apenas dentro do conteúdo do romance (BAKHTIN, 2003). Assim, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a realizam; e é igualmente através de enunciados concretos que a vida adentra na língua, numa base de troca mútua.

O quadro a seguir ilustra como os gêneros discursivos primários e secundários se relacionam entre si.

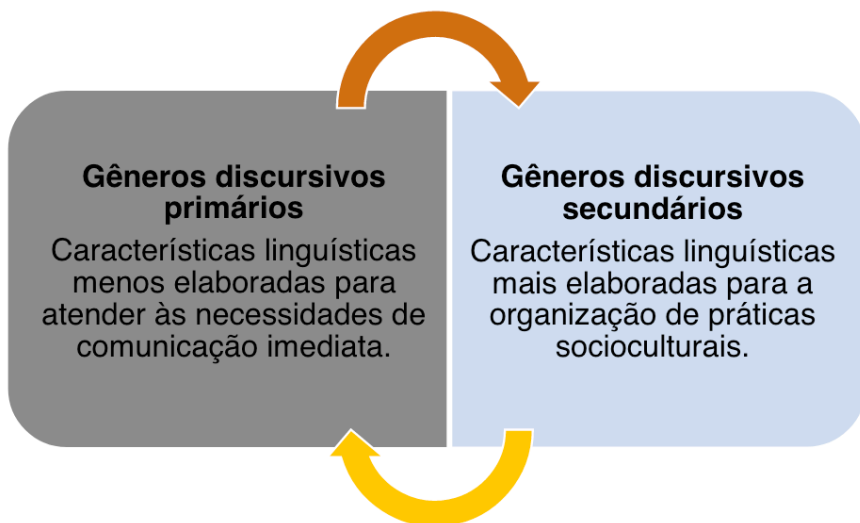



Gráfico 4. A relação entre os gêneros primários e secundários

Fonte: Elaborado por mim baseado em Bakhtin (2003).

Pensando assim, o esquema remete à ideia de que os gêneros discursivos, em seus tipos e enunciados, estão interligados numa relação de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Ademais, os fenômenos novos de uma língua passam a integrar o sistema linguístico após ter percorrido um longo caminho de experimentação de gêneros e estilos num contexto de práticas e usos sociais (BAKHTIN, 2003).

Na circunstância de uma sociedade extremamente letrada, dominar os gêneros faz com que eles sejam empregados de maneira livre, plena e com propriedade individual (se necessário) às situações sociais, ou seja, numa prática comunicativa, é possível refletir de modo mais sutil e flexível a situação singular da comunicação e realizar de maneira mais completo um projeto de discurso que seja o espelho de nossa identidade.

A HETEROGENEIDADE NOS GÊNEROS

Os estudos dos gêneros discursivos trazem importantes contribuições à análise das autoetnografias produzidas pelas mulheres pesquisadas. A tese de Bakhtin (2003) de que todas as atividades humanas estão relacionadas às ações linguísticas nos remete aos vários enunciados, orais ou escritos, que permeiam nossa vida. Dessa forma, os enunciados refletem as diversas condições de intencionalidade dos discursos mediante as esferas de comunicação, que além de sua funcionalidade, refletem também as condições específicas de tema, estilo e recursos lexicais empregados para a comunicação. Ou seja, os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis que apresentam as três dimensões essenciais entendidas como conteúdo, composição e marcas linguísticas (ROJO, 2005). Ainda, Marcuschi (2010) afirma que os gêneros são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.

A partir da perspectiva apresentada, é possível considerar as autoetnografias geradas na pesquisa como gêneros discursivos passíveis de análise em relação ao tema, estilo, composição, recursos linguísticos como uso gramatical para a construção de um discurso reconhecidamente estável. A relativa estabilidade reconhecida nos gêneros discursivos faz parte da esfera de troca social a que os enunciados estão vinculados. Dito de outra maneira, a estrutura definida de composição do gênero está a serviço da função social de que fazem parte (SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Bonini (2005), os gêneros marcam situações sociais específicas e fazem parte das escolhas discursivas que melhor funcionam para o evento social. Partindo desse princípio, é possível estabelecer características para a composição dos enunciados, suas finalidades e gêneros que os representam, justamente por causa da estabilidade relativa de composição e intencionalidade. Os tipos de textos, portanto, fazem parte das necessidades psicológicas de operação linguística dentro das possibilidades de expressão linguística

escolhida (SCHNEUWLY, 2004, p. 33).

Diante do exposto, o agrupamento dos gêneros, de acordo com as proposições teóricas, corresponde principalmente às finalidades sociais e à homogeneidade da linguagem dos gêneros agrupados. Assim, Schneuwly (2004) propõe agrupar os gêneros de acordo com os domínios sociais de comunicação, considerando também os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes.

No quadro a seguir, apresento uma proposta de agrupamento conforme as características teóricas. Dessa forma, existem basicamente seis grupos de tipologias textuais que reúnem características semelhantes entre si nos aspectos de composição linguística e intencionalidade. São eles: narração, descrição, exposição, dissertação, argumentação, injunção.

Tipologia textual	Característica textual	Gêneros representacionais
Narração	É a sucessão de eventos situados no tempo e espaço; presença de um narrador; uso de verbos de ação.	Conto; contos de fadas; fábulas; crônica; causo; piada, anedota; romance; novela; HQs e outros gêneros com as mesmas características.
Documentação	É o relato verídico de fatos ou experiências vividas; uso de verbos de ação para a comprovação da realidade.	Autoetnografias; Memoriais; entrevistas; relatórios de campo ou de experiências; biografias; autobiografias; notícias; relatos de viagens.
Descrição	É a apresentação de características ou estado de seres, lugares, situações; emprego do uso de verbos de estado (ser e estar).	Descrição de objetos; roteiro turístico; mapas; lista de compras; anúncios classificados.
Dissertação/Explicação	É a apresentação, a explicação, o detalhamento ou a interpretação de ideias; faz uso de linguagem denotativa.	Aulas expositivas; verbetes de dicionário ou enciclopédia; textos de material didático.
Argumentação	´É a tentativa de convencimento de ideias por meio de justificativas e argumentos.	Peças publicitárias; propagandas; artigos de opinião; editoriais; teses; reportagens investigativas.
Injunção	É a orientação de procedimentos; o ensino; as ordens; faz uso de verbos no imperativo ou no infinitivo.	Manual de instrução; receitas culinárias; tutoriais.

Quadro 7 – Agrupamento teórico das tipologias textuais

Fonte: Quadro elaborado por mim baseado em Schneuwly (2004); Adam (2019); Bortoni-Ricardo (2014); Marcuschi (2008).

A necessidade de classificar os gêneros nasce da demanda de agrupamento dos gêneros que, por sua vez, “não são estanques uns com os outros” (SCHNEUWLY, 2004, p. 50). Obviamente há mais gêneros discursivos circulando em nossa sociedade, como os posts de redes sociais, os memes, os gifs, modalidades discursivas que fazem parte do universo social e têm sua existência localizada no ambiente virtual de comunicação.

Ainda nas análises sobre a heterogeneidade dos gêneros, é importante ressaltar a recorrência da combinação de mais de um tipo textual para a composição de um gênero. Assim, as autoetnografias, por exemplo, também abrigam sequências explicativas e argumentativas no conjunto do gênero.

A análise dos gêneros discursivos oportuniza a compreensão de como a sociedade funciona, isso porque os gêneros textuais integram as ações sociais. Portanto, “num contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Como o foco desta pesquisa é a sequência narrativa, utilizo as proposições de Adam (1992) *apud* Bonini (2005, p. 219) para a apresentação das características dos gêneros narrativos, que podem ser descritos resumidamente da seguinte forma: uma sucessão de eventos organizados numa ordem temporal; um sujeito protagonista, mesmo que haja mais personagens; uma ideia de progressão com um início, um meio e um fim; um conjunto de causas que sustentem os fatos narrados (a intriga). Alguns gêneros narrativos apresentam também a moral, uma reflexão sobre os fatos narrados que têm em si a verdadeira razão para o relato da história. Em alguns casos, a moral está implícita. Dessa forma, se os gêneros discursivos narrativos são como protótipos de relatos orais ou escritos, existe um esquema básico de situação inicial, complicação, as ações e reações, a situação final e a moral. Bonini (2005) se vale dos estudos de Adam para a identificação da sequência narrativa como a sucessão de eventos apresentados por um narrador, a unidade temática, o processo de desenvolvimento dos fatos, a intriga ou complicação que se sucede aos fatos narrados. Algumas narrativas, como a fábula, por exemplo, ainda contêm a moral, que seriam os ensinamentos implícitos ou explícitos que a narrativa carrega, dependendo de sua intenção comunicativa.

Para Koch e Elias (2010), a narração é construída a partir de uma sucessão temporal/causal de eventos; na sequência narrativa, há sempre a relação de antes e depois entre os fatos enunciados. A situação inicial é modificada por eventos que ocorrem no interior da estrutura narrativa.

Na sequência narrativa, os verbos de ação predominam como forma de progressão textual; assim como advérbios de tempo, espaço e modo promovem a compreensão de temporalidade, locação e modo das ações narradas. Koch e Elias (2010, p. 63) também

salientam que é possível a apresentação da narração em discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

Como forma de ilustração, apresento um quadro estrutural de requisitos básicos que compõem a sequência narrativa:

Gráfico 5: A estrutura da narração

Fonte: Adaptado de Adair Bonini (2005, p. 219 e 220).

A sequência narrativa pode estar presente em relatos de várias espécies, como notícias, romances, contos, crônicas, relatos de viagens, etc.

Considerando que esta tese dialoga com os dados da pesquisa desde o início, transcrevo um excerto de uma das colaboradoras como exemplo de sequência narrativa compondo linguisticamente a autoetnografia.

> Depois disso, eu tive a oportunidade de dar aula na escola de um conhecido; o dono da escola me chamou e perguntou se eu tinha interesse em dar aula de matemática. Eu fiquei muito preocupada porque eu não gosto de matemática, eu tenho dificuldade em matemática então eu disse que se ele quisesse, eu poderia dar aula de português. E aí eu consegui, né. Alguns professores me ajudaram muito, eu sempre tive muita gente pra me ajudar.

> Nesse meio tempo, eu fiz a prova da LEdoC porque o pessoal da coordenação sempre falava que iria ter um curso de Pedagogia da Terra nos assentamentos e eu sempre tinha esperança de que um dia iria chegar. Quando a gente teve a primeira turma da LEdoC, o pessoal do sindicato aqui de Formosa avisou a gente e o meu irmão fez a prova. Eu entrei na turma 4. E como meu irmão e a Tipi já tinham feito, eu já sabia mais ou menos algumas informações sobre a prova, né (ESPERANÇA, p. 108).

No trecho, é possível observar os elementos básicos da narrativa como a sucessão dos acontecimentos situados no tempo e no espaço, o uso dos verbos de ação, a narração em primeira pessoa. Embora o excerto registrado para ilustração não apresente o desfecho, o texto integral da interação contém essa parte.

As narrativas orais

As narrativas são parte intrínseca do pensamento humano e de sua realidade. Compreendemos o sentido da vida quando estudamos as narrativas (MOTTA, 2012). Analisar as narrativas é interpretar as ações das pessoas, as relações sociais que as cercam e o mundo em que vivem. Barthes (2011) afirma que as narrativas estão presentes

em todos os tempos, em todos os lugares e em todas as sociedades. Elas são inumeráveis.

> Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto , na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinho, na conversação (BARTHES, 2011, p. 19).

Não há um povo sem suas narrativas; todos os grupos sociais têm suas narrativas e essa universalidade, segundo Barthes (2011), ao contrário de atestar a sua insignificância, reforça a importância de analisar (re)ações de grupos humanos mediante seus relatos orais ou escritos.

Gêneros discursivos considerados autobiográficos, segundo Bakhtin (1997), surgem no fim da Idade Média, período em que textos de caráter confessional e religiosos são escritos com o objetivo de testemunhar a vida piedosa de diversos cristãos. Por vezes mais semelhantes a diários pessoais, esses textos reúnem características que, pelo conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e pela construção composicional, são considerados autobiografias.

Os memoriais enquanto gênero discursivos possuem características específicas que se relacionam tanto às lembranças recuperadas - ou não - quanto aos traços de literariedade[2] que podem estar presentes em cada texto autoetnográfico. Lacerda (2000) aponta para o fato de que cada narradora de si mesma pode construir seu discurso baseado no que é verdadeiro e fiel, porém, lembra que o discurso também está permeado de impressões pessoais e subjetividade.

A autoetnografia, enquanto gênero discursivo, é muito semelhante a outros gêneros narrativos em sua composição linguística. No entanto, de acordo com Blanco (2012), esse gênero é uma maneira de autoinvestigação que conecta a pessoa ao seu contexto sociocultural. Richardson (2003) *apud* Blanco (2012) sinaliza a autoetnografia como textos altamente personalizados, reveladores em que as pessoas contam relatos de sua vida relacionando as experiências vividas pessoais com as culturais.

Por conseguinte, as mulheres narradoras de si mesmas podem ser consideradas como personagens de suas próprias histórias. A palavra ‘personagem’ é definida como pessoa notável, que chama a atenção por suas características peculiares ou pela posição que ocupa na sociedade, além das definições de papéis representados por atores e atrizes em textos dramáticos ou figuras imaginativas de obras de ficção. De acordo com Brait (1985), há dois aspectos fundamentais na questão das personagens:

2. Termo que faz referência à literatura enquanto obra imaginativa de cada narrador.

a) A personagem não existe fora das palavras;

b) As personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção.

Esses dois aspectos mostram que, ao analisarmos a construção das personagens, precisamos compreender e analisar a construção do texto que deu vida a essa personagem. Essas ideias sobre o gênero autobiográfico coadunam com as de Bakhtin (1997) que entende a autobiografia como a forma em que o autor descreve artisticamente sua própria vida.

> A coincidência pessoal na vida da pessoa de quem se fala com a pessoa que fala não elimina a diferença entre esses elementos no interior do todo artístico. Pode-se perguntar como eu represento a mim mesmo diferentemente da pergunta: quem sou eu? (Bakhtin,1997, p. 139)

O gênero memória reflete as condições específicas de criação e recriação de um gênero discursivo que descreve uma vida, ou seja, seu herói e seu autor.

Ecléa Bosi (1983) afirma que a narradora permanece no presente para rememorar os acontecimentos vividos e que essa atividade é orientada pela realidade. A ideia de que a identidade realística é mantida na autobiografia também é pela historiadora Lilian Lacerda; mesmo diante de uma narração que perpassa pela imaginação literária,

> cada narradora, ao recriar e reinventar seu passado, estaria movida pela realidade de entorno e pela própria realidade social, cultural, pessoal, familiar e profissional em que viveu, na qual se insere e à qual está exposta continuamente (LACERDA, 2000, p. 85).

Dessa forma, o gênero memória contrapõe a realidade pessoal com a realidade histórico-social numa exposição autorreferencial de estilo e construção linguística.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Nesta parte da tese, apresentei o arcabouço teórico que apoia as análises dos gêneros discursivos expostos na pesquisa. Descrevi as categorias de agrupamento dos gêneros textuais, sua heterogeneidade e suas representações de gêneros com base em Bakhtin (2003); Schneuwly (2004); Adam (2019); Marcuschi (2008).

O capítulo cinco também traz uma breve reflexão sobre a construção da personagem na autoetnografia e sua relação com os contextos culturais em que as mulheres estão inseridas, de acordo com Blanco (2012).

Concluo este capítulo com a concepção de que as autoetnografias constituem um gênero com características próprias e que são de suma importância para a interpretação das interações com as mulheres colaboradoras da pesquisa.

TERCEIRA PARTE: RECORDAR É PRECISO - AS AUTOETNOGRAFIAS DAS MULHERES DA LEDOC

Recordar é preciso

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.

Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.

Conceição Evaristo

Nesta parte, são transcritos os relatos autoetnográficos das mulheres. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas pelo aplicativo de videochamada Zoom e registradas com o auxílio de ferramentas de transcrição de digitação por áudio do *Google Docs* e de criação de legendas do Youtube. As mulheres estão apresentadas por ordem alfabética dos nomes escolhidos por elas e procurei registrar as narrativas como se fossem um relato único. A variação linguística de cada uma foi mantida, porém eliminei repetições e algumas marcas de oralidade que prejudicavam a compreensão dos fatos.

As ilustrações das mulheres foram feitas pela artista Elkeane Moreira Aragão (@ elkeFiz, 2022), cuja autoetnografia está registrada no anexo 1, pág. 198.

O objetivo da transcrição integral dos relatos é valorizar as mulheres, seus relatos e assim incorporar suas autoetnografias à pesquisa de forma a compor com elas a principal geração dos dados.

PERFIL MULHER: VOZES FEMININAS

Apresento Ayo, Esperança, Filha de Norita, Hibisco, Maria e Tipi como as protagonistas desta tese. Suas vozes ecoam por meio das interações e dos relatos autoetnográficos. Nessa perspectiva, as autoetnografias geradas pelas mulheres são a parte principal da tese.

A entrevista semiestruturada permitiu que muitas memórias viessem à tona; a infância, o acesso aos letramentos; as questões afetivas e familiares; o ingresso na LEdoC e a permanência no curso. Embora um quadro com perguntas tenha sido feito (capítulo 2), as interações foram mais livres, em outras palavras, as mulheres falaram de forma espontânea, com poucas interrupções minhas. Assim, o que se gerou, foi a fonte quase infinita de dados a serem analisados à luz do que a tese propôs.

Com o objetivo de manter o anonimato das colaboradoras, outras pessoas mencionadas por elas como cônjuges, filhos, colegas e professores tiveram seus nomes reais substituídos por pseudônimos.

Figura 5: Ilustração de Ayo

Fonte: Ayo e a flor resiliente. @ElkeFiz (2022)

AYO

Eu sou a Ayo, filha de Evandro e de Eliane. Minha mãe foi nascida aqui no DF, meu pai é um baiano, falecido; meus pais já faleceram. A família materna ela vem do Ceará logo na construção de Brasília. Eles deixam o seu território né no interior do Ceará e aqui tem minha mãe. Minha mãe se encontra com meu pai aos 18 anos; a família dele é toda baiana, conheci poucas pessoas da família paterna.

Assim que eles chegaram meus avós moraram no Núcleo Bandeirante e aí eu nasci na Metropolitana que é um bairro ali atrás do que é o Bandeirante, não sei que você conhece... na vila que foi a primeira ocupação dos trabalhadores e trabalhadoras que vieram para construção. E aí enfim, várias coisas, assim, né, pensar sobre isso... vai fazer

um ano agora mês que vem que minha mãe faleceu, né, então vai demorar a passar e assim... me dá uma saudade, né, uma saudade do que foi vivido.

A gente sempre foi muito pobre, mas sempre com muito amor. Eu tive uma família aqui que sempre viveu muito junto e sempre tiveram muito cuidado. Inclusive, hoje, quando eu penso, quando eu converso com as mulheres próximas, as amigas, elas sempre trazem relatos de violência na infância e eu me sinto uma privilegiada de não ter sofrido nenhum tipo de violação na minha infância.

Minha mãe e meu pai tiveram uma vida muito difícil e eu fui muito criada pela minha vó e pelo meu vô, então, eu lembro muito da mãe tem que sair de madrugadinha para ir trabalhar e minha avó que era dona de casa e meu vô que era carroceiro e eles que me arrumavam para ir pra escola né uma escola que era na Metropolitana, um bairro bem pequenininho.

E aí então a escola era muito próxima, eu ia sozinha. As minhas memórias é… uniforme verde, aquela sainha de prega, a blusa branca, o tênis… aquela meia no meio da canela.

Não lembro de ter a família ali ajudando porque eles não tinham letramento para isso. A minha mãe fez a 8ª série e o meu pai fez o 4º ano do Ensino Fundamental. Mas lembro de uma infância que eles sempre proporcionaram esse processo da educação, isso foi prioridades né, mais pobre que fosse, mas nunca fiquei um ano fora da escola. Sempre fizeram todo o trabalho de conseguir manter material escolar do no início do ano.

A gente mudou muito né. Aqui no DF é assim, quando você é pobre é isso. Eu sempre falo assim: passou asfalto a gente precisa mudar e aí em 96, minha mãe ocupou um lote. Tava tendo movimento de ocupação urbana ali entre Riacho Fundo 2 eu Recanto das Emas. E aí a minha mãe foi morar um ano e nesta ocupação debaixo da lona preta. Porém eu ficava no processo ainda de estudante, eu ficava é… de casa em casa, morei com várias pessoas da família para poder dar continuidade aos estudos. A gente ficou morando nessa ocupação urbana até que minha mãe ganhou o lote, isso em 97 e ela ficou um ano e meio mais ou menos debaixo da lona então de 97 até hoje, até hoje não né, porque aí depois eu fui para o mundo.

Eu moro aqui na C. P. N. que é um assentamento da reforma agrária próximo à Planaltina, né. É em Planaltina não é a gente tá não sei se você conhece a ocupa gente tá 20 minutos da Fup né no choque na já na área na área rural aqui. Eu mudei tem cinco anos que eu tô aqui. Essa chácara é da Ana. Freitas, uma outra companheira nossa que é do MST e que também foi é egressa da LEdoC. E aí a Ana me convida eu e minha família, porque ela queria criar um espaço de pesquisa e cultura. E aí foi um processo também de ruptura porque eu era de um outro movimento social e aí eu acabo saindo desse outro

movimento que era o MTD[1] na época.

Em 2014 eu saio do acampamento P. que era onde eu morava com a minha família e ainda tava na LEdoC né, eu demorei algum tempo, assim, eu demorei mais do que o que esperava para me formar na LEdoC por causa dos filhos, da vida mesmo né, que vai te levando para alguns caminhos e enfim demorei para terminar, mas nunca me desvinculei né da LEdoC. Eu tranquei matrícula, mas sempre tive muito próximo da Educação do Campo. Quando eu saio desse movimento, eu sou convidada entrar no movimento Sem Terra e aí foi nesse encontro com a A. que ela faz esse convite de a gente poder vir para cá construir esse espaço porque ela tinha acabado de ser assentada e ela queria transformar a chácara nesse espaço de acolher né mulheres, estudantes e militantes. Então eu tinha todas essas características: uma mulher negra e militante. E aí foi quando eu entro no MST e aí eu fui para o setor de comunicação do movimento na época.

Na minha família não tinha essa coisa da Leitura, enquanto criança tenho poucas memórias de leitura na escola, não me lembro assim e aí eu vou me lembrar dessa de leitura. Já no ensino médio, aí a gente vai ter as literaturas de Machado de Assis para ler para vestibular tal, mas, eu vou ter uma prática de leitura quando eu entro na graduação. Antes disso, na infância e adolescência não tinha. Assim eu era uma pessoa… eu era muito católica, meu pai… ele era muito rígido então o meu tempo era para a igreja católica. Fui catequista, depois eu fui para o convento, ia ser freira com 15 anos. Então as leituras que tinha era muitas leituras litúrgicas né.

Depois que eu saio do convento e tal eu me envolvo com este grupo de adolescentes que era de uma periferia que não tinha nada a não ser a igreja e a capoeira. E a gente começa a se movimentar então acabava aqui várias pessoas era é uma galera muito inteligente assim, né. Eu tenho um orgulho de falar desses meus amigos e amigas assim mesmo sendo pobre de periferia assim era uma galera muito inteligente.

Aí o cinema chega para gente 2002 assim então a gente já tá aí com seus 17 18 e 20 anos aí o cinema desperta o outro lugar para gente também então por mais que eu não tenho tido a prática da leitura, eu sempre tive em espaços de muita de muitos letramentos, em espaço de pessoas, de jovens que estavam em busca de transformar o seu lugar. E aí depois disso fiz um processo de oficinas de audiovisual. E aí, depois, a gente fez documentários super legal assim e aí a gente começou a ler muita, muita coisa sobre cinema né, às vezes referências para o cinema. Então acabou que isso é até um pouco

1. O Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MDT) é um movimento social que atua na reivindicação dos direitos coletivos de educação, saúde, cultura, trabalho. Por meio de ações coletivas, busca construir fermentas de luta que contribuam com os objetivos do MDT, como bibliotecas, centros culturais, trabalho de produção e geração de renda coletiva e outras atividades relevantes ao movimento.
Fonte: https://mtdrio.wordpress.com/quem-somos/#:~:text=O%20Movimento%20dos%20Trabalhadores%20Desempregados,%2C%20cultura%2C%20trabalho%2C%20etc. Acesso em 07 de abril de 2022.

antes da Universidade assim que eu já entro também com a mente na universidade eu o tipo de acesso à leitura sabe muito por causa desse grupo que eu estava envolvida que hoje são meus amigos.

Eu sou a primeira a entrar na universidade pública, né. E nem e eu tenho história da minha família de pessoas entrarem e em universidades particulares né então a gente tenta mudar agora né a próxima gerações aqui gente já que eu tenho dois filhos o incentivo à leitura constante né assim o pai adora contar histórias à noite e nos adoram enfim eles adoram contação de história._

Em 2009 nesse movimento com esse coletivo eu fui eu fui morar em Goiânia para fazer um processo de oficinas de audiovisual lá também numa numa periferia de lá e aí nisso a galera já tinham muita relação com o MTD que é o movimento o movimento que eu te falei e, era segunda turma da LEdoC né. E aí o processo de vestibular era um processo de vestibular exclusivo, não tinha Enem e a gente tinha que provar a nossa relação com movimentos sociais, com o campo e o MTD tava chegando no DF e é um movimento urbano né, a gente se identificava como movimento urbano e eu não era vinculada ao campo. Mas os militantes que estavam à frente do MST estavam tentando trazer mais pessoas para dentro do próprio movimento. E foi em Goiânia, no encontro lá que a gente se conheceu e eu fui convidada a entrar no movimento e fazer o vestibular da Educação do Campo.

E aí eu entro em 2009 e termino em 2016 porque aí eu fui ter filhos e eu trancava os seis meses de amamentação exclusiva aquela coisa de mãe né muito insegura primeiro filho e tal, então tranquei para poder me dedicar ao filho. Aí depois voltei e terminei em 2016. Em 2017, eu entro no mestrado sob a orientação da professora Mariana Veiga, um processo bem legal que entra cinema, teatro e música.

E aí como sem-terra ou não poderia deixar de pensar a cultura com uma ação transformativa na Educação do Campo. Ainda mais porque na academia a gente consegue pensar na organicidade todo o mundo de necessidade pautada pelos movimentos sociais, principalmente o MST. A gente respirava cultura, né, na mística tinha as músicas, as poesias, os painéis, tudo ligado à Educação do Campo. E aí eu vou pesquisar a cultura como matriz formativa na área da LEdoC. No final do ano eu fui convidada para ser professora voluntária na LEdoC. E eu não posso deixar de falar que a Educação do Campo foi essencial para minha formação. E como que isso é proporcionar a organização social, como é que isso proporciona, possibilita a intervenção na realidade.

Acho que uma coisa que tem me dado bastante satisfação hoje, assim pensando na pandemia, né, acho que muita coisa mudou né 12 meses para cá, sim, primeiro que esse processo de tem que viver sem mãe. Acho que isso é uma das coisas muito difícil assim, né, você viver sem mãe e no momento tão difícil, acho que é um dia a cada dia sem poder

conseguir esperar e achar satisfação em alguma coisa né. Esse processo do luto é ele é muito difícil né e é um luto que é renovado diariamente né, a perca da minha mãe. Mas são milhões né, são 400 mil famílias na mesma dor que eu tô sentindo né, então minha mãe não foi pelo coronavírus, foi problema cardiológico, mas tudo já foi dentro da pandemia, então conseguir hoje encontrar alegria em algo é até ser contraditória porque que eu não me sinto satisfeita, como se não tivesse o direito de me divertir, sentindo-se alegria com esse mundo do jeito que tá né, é difícil. Falar assim né não é algo que é um o que é que é simples assim né porque, cara, eu ia tá muito feliz se a gente conseguisse enfim ter um outro tipo de governo, sabe que não tivesse como projeto de país o extermínio. Sabe, o extermínio de pessoas pobres negras, sabe, enfim essa chacina que teve agora em Jacarezinho me deixou muito mal. Então, primeiro é isso, primeiro eu preciso trazer essa reflexão._ Hoje é muito difícil pensar em alegria. A alegria vai ser nas coisas como os filhos, no companheiro, nos irmãos, nos amigos a quem a gente se apega e para dar as mãos e continuar.

Agora profissionalmente, eu acho que eu me sinto bem satisfeita com essa troca de aprendizados que eu tô tendo a oportunidade de ter e isso me dá uma perspectiva de vida profissional, então, eu poderia estar muito pior se eu não tivesse nenhuma perspectiva. Eu não tenho como desistir assim né, tem coisas que não deixam eu desistir né, então tem essa perspectiva de falar que eu já sou uma professora, né, e agora eu posso formar um educador na Educação do Campo da onde eu vim. Eu acho que enquanto voluntária tá sendo muito legal pra mim, muito legal mesmo me dá uma perspectiva a longo prazo. Nem sei se é isso que está guardadinho ali para mim, mas, é um caminho e eu tenho pelo menos esse caminho que me dá uma luzinha.

Mas enfim, também sou produtora cultural, e é da onde vem meu sustento, assim, a maior parte dele. Faço gestão de projetos, produzo, por mais que agora na pandemia mais uma vez assim a gente tem executado poucos os nossos projetos, mas alguns estão tocando, né, de forma virtual. Então é algo que me satisfaz também. Ser professora e produtora cultural é o que me dá minha sobrevivência e me dá motivos para continuar.

Figura 6: Ilustração de Esperança

Fonte: Esperança e suas plantas. @ElkeFiz (2022)

ESPERANÇA

Eu nasci no dia quatro de dezembro de 1985, sou daqui de Formosa mesmo. Meu pai era caminhoneiro e a minha mãe dona de casa.

Eu lembro que sempre meu pai perguntava o que eu queria ser quando crescesse e eu respondia que era professora. O meu pai é muito machista, ele falava assim: "Vai ser professora para cuidar dos homens? " Na minha ideia eu sempre quis ser professora, mas ele não queria que eu fosse.

Minha mãe, meu pai nunca foi pra escola, é analfabeto; minha mãe estudou até os quinto ano na época, quinta série, não sei o que era na época dela, né, mas a minha mãe

tinha um pouco mais de estudo e ela sempre me matriculava na escola.

Meus pais contavam histórias dentro de casa, minha mãe contava histórias da vó dela.. as histórias era geralmente de lendas e, como era a criação das coisas porque eles tinham tradição católica, tinha dessas histórias de fantasmas, dessas coisas para assustar a gente. Eu era muito curiosa, eu gostava de perguntar sobre a vida da minha mãe e ela toda vez que eu perguntava, ela contava que ela namorou muito cedo e que ela casou com meu pai porque ela foi obrigada a casar. A minha mãe sempre contava essas histórias pra gente eu acho que com a intenção da gente não fazer a mesma coisa, né, casar muito nova.

Na escola eu gostava muito de pegar os livros didáticos e ler os textos. Como eu não tinha livros e sempre gostei de ler, aí eu pegava os livros didáticos mesmo e ficava escolhendo os textos mais interessante que me chamava atenção.

Meu pai era alcoólatra e a gente estava sempre com medo de acontecer alguma coisa e o único livro que tinha na casa da minha mãe era a Bíblia, então eu corria para debaixo da cama e ficava lendo a Bíblia quando meu tava em casa bêbado. Na minha casa sempre tem homens... a gente, .. cinco meninas e dois homens dentro da minha casa. Sempre tinha uns homens bêbados amigos do meu pai e aí aconteceu algumas coisas que a gente não quer... e eu sempre tinha na minha mente que eu pensava: “Bebida nunca vai entrar em minha casa, eu nunca vou querer isso na minha vida. Eu quero sair de casa para trabalhar e estudar”.

Quando eu passei para a quinta série, meu pai falou para a gente parar de estudar, ele falava que mulher só podia contar até seis porque fogão só tem até 6 bocas. E aí, né, o machismo novamente imperou sobre ele e ele tirou a gente da escola. Mas nesse período a minha mãe meu pai e se separa e aí a minha mãe mudou daqui de Formosa. Então tinha dentro da minha casa eu e três irmãs e eu me vi na responsabilidade de trabalhar para ajudar minha mãe, né, então com 12 anos eu já saí de casa para trabalhar na roça mesmo. Colheita de batata, tive reciclado, né, aí materiais recicláveis, latinhas, papel... qualquer coisa para fazer dinheiro e isso sempre aí perto nessa região de Formosa.

Meus pais voltaram, eles se reconciliarem, só que quando ele voltou, ele decidiu não vou morar mais aqui nessa região de Formosa, então ele teve oportunidade e a gente mudou para assentamento V.

Comecei a estudar à noite, com 13 anos porque minha mãe pediu para a diretora, mas meu pai não queria. E aí eu tive que ser um pouco desobediente e eu falei para ele que eu ia estudar sim, que as minhas notas eram muito boas.

Eu fiz até a sétima série e foi quando eu comecei a me relacionar com o pai dos meus filhos e aí eu casei com ele. Quando eu fui casar meu pai falou assim: “Agora você vai casar, vai? ” Eu tinha 16 anos, com 16 anos decidi casar e na minha família eu era a

única a única filha que iria casar.

Eu tenho até hoje uma lembrança muito triste quando eu tive que devolver os livros na escola e a coordenadora me falou: "Eu fosse você não casaria porque vai ser difícil você voltar a estudar. ". Aí eu falei para ela: "Mas eu vou casar". Depois do casamento, eu falei pro meu marido que eu ia continuar a estudar e ele disse que se fosse no assentamento, eu podia estudar, então terminei a sétima, a oitava série e daí logo tiveram o ingresso do ensino médio aí eu falei agora eu termino, né, era muito ansiosa e no meu período de escola do assentamento era muito bom eu gostava muito porque eu sempre queria ser professora. E estava nisso quando engravidei, e o meu esposo ele pegou uma chácara no assentamento. E aí é eu tive a minha filha primeira filha em 2004.

Aí, no terceiro ano do ensino médio, teve uma professora de língua portuguesa aí eu comentei com ela que eu tinha vontade de fazer um vestibular, né, mas eu não conhecia nada, eu só vi as pessoas falando não sabia nem fazer a inscrição porque a gente não tinha muito acesso à internet nem sabia como que fazemos isso._E aí ela disse: "Eu vou te ajudar, vou fazer a sua inscrição no ENEM, eu vou te ajudar nesse processo". Aí eu vi uma esperança, né, porque a minha ideia era fazer faculdade. Aí eu comecei a escrever redações ela sempre corrigia, me dava devolutiva e mandava escrever novamente. Nesse meio tempo também tive uma professora que deu um livro para gente ler: *Um Certo Capitão Rodrigo*. Eu nunca tinha lido esse livro completo eu sempre gostava de ler, mas eu só lia livros didáticos. A professora falou: "Quero que vocês me faz uma peça desse livro". E aí a gente sai a gente fez uma apresentação na escola com sucesso; todo mundo queria ver. Como não tinha muito entretenimento na zona rural, lá no assentamento, a gente apresentou essa peça três vezes.

Quando chegou a data do Enem, fiz a prova, tirei uma nota razoável na prova, mesmo que eu não tinha estudado nada. Mas na redação eu tirei 8. Nessa época, eu já tinha dois filhos, morava em Formosa e trabalhava de empregada doméstica, mas eu sempre tive esse pensamento de estudar e trabalhar para ficar livre dessa vida.

Depois disso, eu tive a oportunidade de dar aula na escola de um conhecido; o dono da escola me chamou e perguntou se eu tinha interesse em dar aula de matemática. Eu fiquei muito preocupada porque eu não gosto de matemática, eu tenho dificuldade em matemática então eu disse que se ele quisesse, eu poderia dar aula de português. E aí eu consegui, né. Alguns professores me ajudaram muito, eu sempre tive muita gente pra me ajudar.

Nesse meio tempo, eu fiz a prova da LEdoC porque o pessoal da coordenação sempre falava que iria ter um curso de Pedagogia da Terra nos assentamentos e eu sempre tinha esperança de que um dia iria chegar. Quando a gente teve a primeira turma da LEdoC,

o pessoal do sindicato aqui de Formosa avisou a gente e o meu irmão fez a prova. Eu entrei na turma 4. E como meu irmão e a Tipi já tinham feito, eu já sabia mais ou menos algumas informações sobre a prova, né.

Da LEdoC, eu nem sabia como que funcionava, eu só sabia que era Educação de Campo, não sabia que eu tinha a possibilidade de escolher português ou Ciema[2], e linguagem não sabia falar uma coisa ou outra, mas eu conversava com as meninas sobre o curso.

E não me arrependi porque a LEdoC é um dos melhores cursos que já fiz; não me arrependi, não, e aí eu comecei a estudar já com a minha filha. Nesse meio tempo, a minha filha ela teve alguns problemas neurológicos e eu tinha que ficar bastante com ela. Também tinha o meu filho que tava com 2 anos; e o pai dos meus filhos tava com uns problemas, ele já estava com outra mulher.

No começo era muito difícil, eu não tinha muita habilidade e eu tinha que estudar muito e eu não queria passar uns 4 anos na LedoC e não ser aprovada, então todo fim de semana eu passava lendo os textos. Eu achava muito pesada as leituras, não entendia os conceitos, né, então eu sofri muito no começo e aí os meus filhos ficavam. O menino ficou comigo e ia na Ciranda por um ano e meio, mas a menina já estudava e ficou na casa da minha irmã.

Para fazer o estágio na escola a gente teve algumas dificuldades, mas foi nesse período que eu fui me descobrindo mais, eu era muito tímida, não fazia amizade com ninguém, mas na dificuldade, a gente acaba tendo que fazer umas amizades. Então, eu sofri um pouco, mas consegui me relacionar e, quando a gente foi escolher o tema para fazer o TCC, eu me envolvi com teatro o teatro ali foi a minha a minha válvula de escape para eu poder me soltar um pouco. Hoje eu uso muito esse trabalho na sala de aula para mostrar para os meus alunos que a gente pode fazer para superar os desafios.

A LEdoC me ajudou muito a crescer intelectualmente e como pessoa. Foi assim um preparo para a vida mesmo ela dá uma visão para você conhecer todas as possibilidades. A questão da mulher, por exemplo, como a mulher é vista na sociedade eu não tinha um pensamento muito definido com relação a tudo isso, né. Eu tinha essa minha vontade de ser professora e acho que o sofrimento me levou à luta, né, foi muito bom.

Aprendi muita coisa... ela me possibilitou enxergar as coisas. Quando eu estava pelo segundo ano da LEdoC, o pai dos meus filhos já estava aqui em Formosa e ele, já por várias vezes, ele tinha outras mulheres. Até chegar um certo tempo que ele falou que ia sair de casa. E aí eu falei: "Se você quiser continuar, a gente continua, mas eu não vou desistir de estudar". Ele disse: "É melhor a gente ir parar por aqui". Como foi difícil para

2. Sigla usada pelos estudantes da LEdoC para denominar as áreas de Ciências e Matemática

mim, eu tava começando o meu TCC. E aí essa parte da minha vida aqui se eu não sei se dá diferença no trabalho, mas, é que é válido colocar aqui pra gente foi quando eu voltei para igreja, né, voltei pra Deus.

Hoje eu dou aula na Escola Básica e também estou no Estado como professora de apoio trabalhando com alunos de inclusão. Fiz uma pós-graduação em neuropedagogia também para complementar essa parte.

Em 2015 eu tentei fazer um mestrado em educação da UnB, mas esse ano vou me preparar para passar, mas se não der vai ser uma experiência. O meu sonho é fazer mestrado em linguística e doutorado também e ser sempre uma pesquisadora que não para de estudar. Eu sempre falo aqui para minha filha que eu quero um dia ser chamada de Professora Doutora.

Eu gostaria de pontuar também que a LedoC me ajudou em tudo com relação ao que eu era antes que eu sou hoje; não dá mesmo para comparar. Eu sempre quis conquistar alguma coisa, mas o curso proporcionou olhar para o trabalho de outra forma, e outra forma de viver.

Hoje, voltando aqui um pouco da história do meu pai, ele olha para mim e para minha irmã, a gente terminou os estudos, e ele fala que valeu a pena, a gente pode.., independentemente da situação na vida adiante, a gente pode superar as dificuldades e vencer. Eu mostrei para o meu pai que, enquanto mulher, eu posso também conquistar espaços e estar ali em todos os lugares. Se eu não tivesse estudado eu estaria numa situação muito complicada pelo fato de eu ter me divorciado e ter que ser a chefe da família, mas sendo professora, eu consegui, né, e de uma certa forma, a LEdoC me proporcionou foi isso; me proporcionou me incluir na sociedade. Eu mostrei isso para o meu pai, para minha família. Meus filhos, hoje, eles agradecem muito e têm orgulho de mim.

Figura 7: Ilustração de Filha de Norita

Fonte: Filha de Norita e suas raízes. @ElkeFiz (2022)

FILHA DE NORITA

Eu nasci em Cabeceiras de Goiás bem aqui próximo onde eu moro né, a 30 km daqui eu nasci no campo então minha vida toda foi no campo. Tenho seis irmãos mais um deles é falecida. Passei a minha infância toda no campo com os meus pais, assim, de chácara em chácara. Às vezes eles trabalhando de assalariado rural, às vezes de meio de arrendatário. A gente percorreu o Goiás, o Distrito Federal. Quando eu nasci, em 1980, né, eu tenho 41 anos, a minha família tava morando no Gama e em 84 minha família se juntou a um grupo de agricultores de sem-terras e eles ocuparam uma terra em 1984 lá

no Gama, na Ponte Alta. Então a minha família passou todo esse período no campo e aí a gente morou em Paracatu que é a cidade de origem dos meus pais, né, eles são de Minas e voltamos para o DF. E a gente mudou tanto que era como se a minha infância foi nômade.

Eu estudei em 14 escolas, olha só, eu não tenho nenhuma memória escolar, nem de professor ou colega de escola porque as mudanças foram muitas. Foram períodos no campo, períodos na cidade até que concluí o ensino médio e foi assim, a gente trabalhando como assalariado rural sempre de chácara em chácara. A primeira escola que eu frequentei foi uma escolinha que a dona da chácara tinha, né, lá na Ponte Alta.

Hoje eu moro num assentamento que fica a 170 Km de Brasília. Eu sou de Goiás, mas eu moro aqui já há 17 anos, mas eu fiz parte aqui eu fiz parte aqui da ocupação das primeiras lutas, vim para cá em 2003.

Eu tenho uma vida bem intensa, eu sou professora. Eu concluí a graduação em 2013. E aí eu já fui dar aula; hoje eu estou no contrato temporário aí no DF, numa escola no campo em Planaltina que atende o núcleo rural Taquara, é a maior escola do campo de Planaltina. É...eu estou como presidente de associação da minha comunidade já no segundo mandato, desde em 2011 eu estou na diretoria da associação. Na minha comunidade são 132 famílias e aí eu venho intensamente, assim, desde quando eu mudei para assentamento, atuando no processo organizativo do assentamento. E eu estou no doutorado, no quarto semestre. Eu tenho duas filhas, uma enteada e de vez em quando algum sobrinho vem para cá também aproveitar o campo e passar temporadas aqui. Eu sou produtora, temos a produção de leite, mexo com leite, com hortaliça, com galinha, porco, né, então tem um de tudo aqui no campo.

Meu doutorado é no programa de pós-graduação em educação da UnB, Educação Ambiental, Educação do Campo, orientação da professora Mariana Veiga.

A associação que eu sou presidente, ela tá completando esse ano 33 anos. É... o meu assentamento ele é da década de 80, começou com uma luta com posseiros então a área foi desapropriada em 88, teve uma grilagem de terra e aí eu venho com MST no ano 2000 para contribuir com esses posseiros e aí já encontro esse cenário de grilagem.

Agora na pandemia, a gente tem que fazer várias reuniões remotas e fazer visita nas casas das famílias para pegar assinatura para evitar aglomeração então dois meses para cá de fevereiro, março e abril eu praticamente estava trabalhando quase 24 horas e essa semana a gente conseguiu assinar o contrato o credenciamento no Incra para poder operacionalizar construção dessas habitações. Já foi um avanço, né.

Procuramos uma parceria já há três anos com a escola Família Agrícola de Natalândia que é a única escola do campo que tinha aqui no Noroeste; é uma escola que fica a 110 km daqui. Hoje o nosso assentamento tem 18 jovens nessa escola. A gente

teve que suspender um pouco as atividades presenciais por causa da pandemia, mas a gente tem uma série de planejamento para esses jovens aqui para reprodução de trabalho produtivo, de organização da juventude, de organização da produção para comercialização e tem muitos planos e reflorestamento. Então eu fico eu fico sonhando assim com o retorno das atividades presenciais para continuar esses projetos que são realmente muito importantes para a comunidade e para o bioma no geral, né.

Eu sou professora de ciências, amo a escola do campo e vejo o potencial gigantesco da escola do campo. Agora na pandemia, imagina ter que dar aula aqui do outro lado da tela sem poder escutar os estudantes, sem poder absorver a experiência que ele tem de vir aqui e aumentar os conhecimentos, então, está sendo bem difícil para mim enquanto professora. E é um trabalho bem intenso mesmo, bem complicado porque os estudantes da zona rural não têm telefone ou não tem acesso a internet aí você tem que ter o olhar mais sensível. Você marca uma vídeo-aula com todo mundo e aparece três, quatro. Um estudante fala: "Professora, durante o dia eu tô ajudando meu pai na lavoura, eu não posso, não tem como eu fazer atividade." Então são histórias ... tem que ter sensibilidade, né. Então no ensino remoto como professora eu estou muito chateada comigo mesmo porque eu não consigo alcançar o que eu queria.

Na escola da minha filha tem uma estratégia muito bacana porque eles dividiram os estudantes em três grupos: grupo verde, amarelo e vermelho. O grupo verde é o grupo que tem acesso a internet todos os dias, então eles têm aula todos os dias das 5 às 10 da noite, então todos os dias tem aula e a preocupação com a aprendizagem deles é muito grande; eles têm uma série de regras, têm uma plataforma muito bacana e tem um esquema de alcance muito bom. O grupo amarelo é um grupo que tem pouco acesso à internet, mas pode ir na cidade duas três vezes por mês, então, esse grupo, quatro dias por mês tem aula o dia online o dia inteiro. E o grupo vermelho é o grupo que não tem internet e tem dificuldade de acesso a telefone e tudo; então eles marcam o horário e esses estudantes são atendidos pelo telefone e aí a escola Família Agrícola traz o material didático nas comunidades que eles entregam aqui. Já tem 27 ou 29 municípios do Noroeste Mineiro Nordeste uma parte do Nordeste Goiano então eles têm uma abrangência muito grande e aí se consegue fazer essa logística e eles conseguem atender os alunos e levar o material para todo mundo. Para acompanhar, eles dividem o acompanhamento entre os professores, a coordenação da escola e os monitores; cada monitor tem um grupo de estudantes. Se um estudante falta uma aula, eles imediatamente entram em contato para saber o que foi, então, é uma experiência fantástica.

Eu tinha tive uma história antes da LEdoC, foi na militância do MST. Eu tinha 18 anos, tinha acabado o ensino médio e fui acompanhar a minha família num movimento

e nunca mais saí da luta pela terra. Então, quando eu entrei na LEdoC em 2007, eu já vinha dessa militância porque eu já tinha uma militância prévia, né, já tinha uma atuação no campo do movimento social. E quando eu entrei na LEdoC, que a proposta é muito parecida aliás com a proposta da organização da assistência direta com campo, ou seja, ela bebe da fonte da educação socialista e nesse projeto também organiza os seus cursos, eu não tive essa dificuldade lá de dentro da organização. Foi uma oportunidade para mim, concluir os estudos em 2017, dez anos depois de terminar o ensino médio.

Na verdade, eu não queria ser professora, eu queria ter feito agronomia, então minha habilitação é em Ciências da Natureza. A nossa turma tava começando, a gente teve um prejuízo na questão de conteúdo das áreas específicas, mas a gente teve um ganho muito grande na formação humana, na formação política que nós tivemos. Há muitos professores que no período eram colaboradores, eram professores emprestados e para mim foi um passo fundamental para ampliar e trazer uma qualificação assim teórica. Como era a primeira turma presencial dentro da Universidade, a primeira turma de camponeses do movimento social, a gente enfrentou muita dificuldade. A princípio não tinha alojamento, nem restaurante universitário e não tinha nenhum acesso a política de permanência, então o que marcou muito foi o nosso coletivo né, de estudante. A gente conseguiu ser muito solidário, a gente conseguiu se cuidar para que não abandonasse o curso. A força do nosso coletivo nos fortaleceu e nos ajudou a chegar até a formatura. E o alojamento, depois que a gente se formou, foi construído.

Figura 8: Ilustração de Hibisco

Fonte: Hibisco e suas flores resistentes. @ElkeFiz (2022)

HIBISCO

Eu me chamo Hibisco, tenho 45 anos, sou casada, tenho dois filhos adultos e um neto. Eu moro em F., num assentamento onde moram cerca de 500 e poucas famílias. É um assentamento já bem antigo, quase chegando aos 25 anos e já em fase de titularização; acredita-se que daqui em dois anos aqui deixa de ser um assentamento e o INCRA esteja retirando suas ações daqui.

Sou graduada em Educação do Campo, em Licenciatura em Educação do Campo pela UNB, sou formada em pedagogia também.

Conheci a LEdoC através da divulgação de ouvir no município para que o pessoal da comunidade rural estivesse fazendo suas inscrições para o vestibular da UnB e a prioridade

de vaga seria para essas populações.

Eu venho de uma estrutura evangélica com diversas questões peculiares em relação a outras doutrinas evangélicas e uma delas é acreditar no corpo como templo do Espírito Santo e na preservação da Saúde; porque também acreditamos que no corpo são habita uma mente sã. Enfim, eu to trazendo isso à tona porque voltando um pouco atrás, eu fiz Patologia Clínica, curso técnico de Patologia Clínica no ensino médio porque haviam três opções na escola de ensino médio que eu estudava. Uma era o ensino médio normal, tradicional e duas opções técnicas. Como era patologia clínica e a outra opção era magistério, naquela época ser professora era algo que eu definitivamente não queria resolvi fazer o técnico em patologia clínica porque eu já tinha essa vocação para área de saúde e gostava muito de leituras dentro desse campo, então a minha intenção era trabalhar nessa área de saúde como eu já disse.

Quando terminou o curso, fui fazer os estágios e apareceu uma oportunidade de fazer acompanhamento hospitalar e eu fui fazer acompanhamento hospitalar de um senhor que tinha bastante idade e estava enfrentando um câncer terminal de laringe. Foi muito doloroso cuidar do seu Joaquim. Ele tinha uma família muito unida e ele me ignorava completamente porque ele era uma pessoa muito orgulhosa e eu era muito jovem, eu tinha que dar banho, trocar fralda e aquela situação era muito difícil. Na época o meu psicológico não suportou o sofrimento, eu não queria mais trabalhar na área de saúde como essa questão de atendimento hospitalar.

Uma outra tendência que eu tive, um dom, talvez é a questão do desenho, então, eu resolvi que ia fazer algo completamente diferente, então eu resolvi seguir a vocação para o lado de artes e eu fiz o vestibular para UnB em arquitetura e urbanismo. Foram 3 dias de provas mais o vocacional, a gente tem que fazer maquete. Só que eu não estudei para o vestibular, eu tava um pouco insegura ainda respeito disso eu não passei nas provas de vestibular. No ano seguinte eu tentei novamente, como eu já disse, eu não tinha segurança exatamente se era isso que eu queria fazer, eu prestei vestibular para artes plásticas. Passei também no vocacional e novamente eu não passei no vestibular geral. Por essa época, eu já tinha conhecido meu marido, fiquei noiva, me casei e como meu marido de origem rural, ele veio para Brasília aos 15 anos, mas até essa idade a vocação dele, todo o trabalho dele tinha sido no campo com cuidado de animais principalmente, com gado. Nós nos casamos e uma das coisas que deixavam o Felipe inconformado era questão de nós pagar aluguel, e quase tudo que nós ganhávamos era convertido em aluguel e alimento.

Para quem veio de áreas rurais onde você não tem muro no olhar, onde você alcança o horizonte, onde você tira comida da terra sem pagar tão caro por ela já que você tá tirando da terra, aquilo para ele era inconcebível e ele não se conformava com isso e o

sonho dele era conseguir uma terra para viver.

Depois de muitos anos esse sonho se concretizou e nós viemos parar aqui em São Vicente. Eu fiz toda essa breve história para que talvez a gente pudesse fazer uma relação melhor do que que foi para mim chegar na LEdoC depois de ter passado no vestibular. Eu estava concorrendo pela instituição, na época me interessava a formação dessa universidade. Então quando eu fui para Licenciatura em Educação do Campo, eu fui aproveitando uma oportunidade que tinha surgido ali. Bom, quando eu cheguei e fiquei sabendo que a Educação do Campo me preparava principalmente para sala de aula, eu achei muito irônico, né, porque toda vida tive formações que não me levassem à sala de aula. Mais irônico ainda é que quando nós chegamos no Assentamento, há 16 anos atrás, havia uma defasagem muito grande de professores na área de ciências, química, física e biologia e quando diretora da escola de uma das escolas aqui da cidade de Flores soube que tinha se mudado uma moça para cá com formação em Patologia Clínica, ela pediu para que eu fosse fazer uma visita na escola e ela me disse: "Olha, a gente tem uma defasagem muito grande de professores e como você tem formação na patologia você não quer tentar a sala de aula?"

Eu tava recebendo seguro desemprego de um acordo que eu tinha feito numa gráfica que eu trabalhava em Brasília e esse seguro ia acabar e a gente estava aqui vivendo na terra sem recurso nenhum, né, estudando muito para entender como funciona a terra mas sem recursos e eu só tava um pouco preocupada porque o seguro-desemprego não ia durar para sempre. Então eu aceitei a vaga na sala de aula e quando eu entrei na sala e eu percebi quanta diferença fazia compartilhar conhecimento e que aquilo me fazia muito bem, eu percebi que o meu lugar sempre tinha sido a sala de aula. O interessante é que no primeiro mês que eu não recebi o meu seguro desemprego, e nós ficamos sem renda nenhuma, eu recebi o meu primeiro salário como professora aqui no assentamento São Vicente. Eu acredito que a mão de Deus tinha me conduzido de uma forma muito magistral até esse momento, cuidado de mim em cada passo que nós estávamos dando e eu resolvi, então, abraçar essa minha nova profissão que era de professora.

Quando eu cheguei no curso e eu vi toda ementa do curso, percebi que eram temas que eu apreciava muito. Estavam ali a questão do trabalho coletivo, a questão do cuidado com o próximo, a história da educação. Lá eu conheci Chimamanda, uma nigeriana, não conheço pessoalmente, conheci através das aulas que ela conta sobre o perigo da história única. Nas aulas da professora Taís nós falamos sobre segurança alimentar, sobre o perigo dos defensivos agrícolas, os agrotóxicos e tudo aquilo encaixou muito com todas as minhas crenças e com tudo que eu tinha lido, com tudo que eu tinha estudado no decorrer de toda minha vida e ali eu estava lidando justamente com as questões que sempre me chamaram

atenção que eram as questões de saúde, né, saúde humana. E eu não estou falando só da física, mas, a saúde humana mental, né, das condições de vida, da dignidade. De uma forma geral, o curso se encontrou com todas as crenças que eu tinha a respeito de como nós deveríamos nos conduzir em sociedade, a respeito da importância da nossa consciência coletiva, da importância das nossas ações em relação ao próximo, a influência das nossas ações, principalmente em relação ao próximo, então eu achei aquilo fantástico.

Quanto mais eu conhecia o curso de Licenciatura do Campo mais eu me aproximava das minhas crenças porque agora eu passei a questionar por que eu cria nelas, né, não era uma coisa automática, eu passei a raciocinar sobre as coisas que não faziam sentido para mim e isso foi muito importante para o meu crescimento pessoal, para o meu crescimento espiritual.

Quando o curso de Licenciatura em Educação do Campo acabou, foi muito difícil para mim me desvincular de tudo porque era como se eu tivesse nascido para fazer essa licenciatura. Paralelamente, quanto tava fazendo o curso, eu também tava me dedicando ao meu canal no YouTube; tudo por causa de uma experiência do meu marido com o Sisteminha, que é o sistema integrado de produção de alimentos da Embrapa. A gente tava aqui brigando com a terra, usando várias formas de produção convencional de alimentos que surtiram efeito por pouco tempo e a gente tava vendo nossa terra cada vez mais degradada. Então a gente transformou o Sisteminha da Embrapa, nós fizemos adaptações para que ele se tornasse uma ferramenta de transição agroecológica e com a visão de Educadora, né, foi que a gente foi incrementando o canal e as redes sociais com essas crenças. Essa educadora foi despertada principalmente pela LEdoC e eu vi na agroecologia, nas adaptações do sistema da Embrapa, a oportunidade de falar e de compartilhar com outras pessoas todos esses aprendizados. E é sobre isso que a gente fala todas as semanas, nem que seja um pouquinho, no canal. A influência da Educação do Campo foi fundamental porque foi só a partir do momento que eu entrei no curso que eu consegui fazer um link e amarrar todas as coisas, todas as histórias de vida, né. A gente tinha uma disciplina chamada Pesquisa e Memória e a gente tinha que fazer uma espécie caderno de memória; foi a partir desse caderno que eu consegui ligar toda a história de vida, de família, minha história, formação da minha própria vida, tudo que eu tinha vivenciado que eu tinha estudado no curso e amarrar tudo isso.

Hoje eu tô trabalhando como professora de contrato pelo Estado de Goiás no programa completamente oposto à Educação do Campo que se chama Goiás Tec que poderia ser um programa de apoio a educação nas escolas, mas que sozinho, na minha opinião, ele afasta o jovem do rural, ele afasta o produtor do campo, ele afasta as pessoas de uma vida com dignidade, com mais saúde, afasta as pessoas dos remédios que a

natureza tem: ar livre, a luz solar, né, o tempo porque a gente sabe que na cidade é bem diferente. Você tem tantas horas para cumprir as coisas. Muitas vezes você vê a vida passando pelas janelas dos escritórios, dos apartamentos, dos carros e não se sabe mais conviver com as pessoas e sentir um pouco a dor das pessoas e você fica ligado no piloto automático e você mesmo perde muito da sua humanidade.

E porque houve essa influência do curso de Educação do Campo sobre a minha vida e por que que ele continua sendo tão pertinente, tão importante, eu espero ainda conseguir trazer alguma influência dentro da minha área. Fiz uma palestra no Goiás Tec e estava a secretária de educação. Eu espero ter conseguido plantar uma sementinha; se eu não tivesse quem sabe conseguido entrar na UnB e feito o curso de licenciatura, talvez essa oportunidade nunca tivesse acontecido. O que vai acontecer com essa sementinha, eu ainda não sei, mas no que depender de mim, eu vou continuar trabalhando para que ela possa germinar, vingar, virar plantinhas e ser multiplicada por aí porque dentro das minhas bases de crença e de tudo que eu aprendi na Licenciatura de Educação do Campo, se a gente quiser dignidade e qualidade de vida, muitas das respostas estão no campo e não nas cidades.

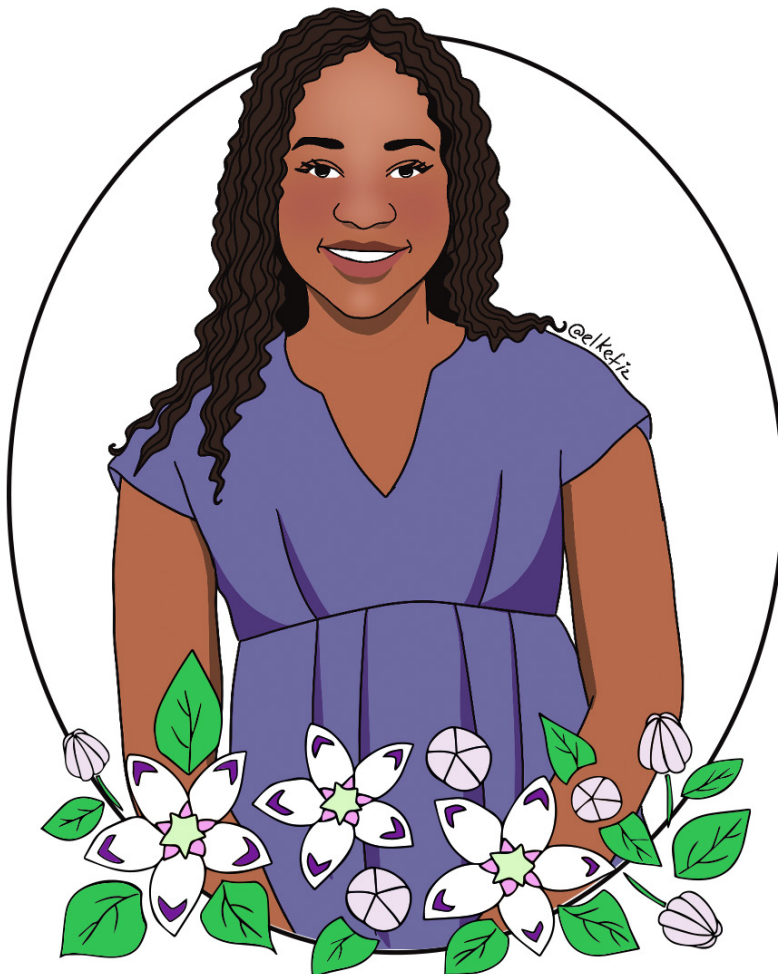



Figura 9: Ilustração de Maria

Fonte: Maria soberana. @ElkeFiz (2022)

MARIA

Meu nome é Maria, eu tenho 35 anos, eu nasci na comunidade rural na fazenda Indaiá região do povoado São João e sempre morei lá, minha família morava lá, meus pais. Assim, eu comecei a estudar lá na escola com 7, 8 anos, alfabetização e cursei até a 4ª série porque lá não tinha as outras séries né, era só até a 4ª série. Aí eu vim pra cidade, pra Cavalcante morar com uns conhecidos da minha mãe, isso já em 2.000, final de 1999, isso eu já tava com 12 anos. Aí eu cursei a segunda série, aí passei, na verdade eu fiz aceleração né, um programa Acelera Brasil e eu consegui duas séries segunda e terceira porque eu já tava com a idade avançada e eu tinha facilidade de aprender também né os

conteúdos.

Em 2000 eu fui para Brasília para tentar conseguir trabalhar e estudar, né. Eu morava com essa família que eles me ajudavam sempre para comprar as coisas que eu precisava de material escolar. Eu também ajudava eles em casa e estudava à tarde.

Sempre fui muito pequena, miudinha, magrinha, muito tímida e tenho muita dificuldade de arrumar serviço porque eu acho que as pessoas olhavam para mim achava que não dava conta, né. Aí uma mulher, a Ilze, ela tinha duas crianças e precisava de alguém para ajudar ela, né, aí assim minha amiga entrou em contato com ela e ela não podia pagar salário, mas poderia ajudar as coisas e me daria um valor simbólico, era o valor que não chegasse nem a meio salário, né, mas ela me dava as coisas.

Aí eu fui, não sabia fazer quase nada né, essas exigências, né, essas coisas que a gente aqui na roça né, mas ela me ensinou tudo com muita paciência. Como resolver as coisas na rua, me ensinava a fazer as tarefas e me ensinou tudo, ela era muito exigente com a casa dela e ela me ensinou fazer da melhor forma feito possível. Eu fiquei com ela um tempo, depois já tava maior e eu queria um serviço que eu ganhasse mais.

Em 2010 eu resolvi vir para Cavalcante, eu vim passar férias, aí, a minha tia trabalhava na prefeitura aqui em Cavalcante e ela falou: “Se você arrumar uma vaga de serviço você fica aqui? ” Eu falei: “Com certeza! Tô cansada de Brasília! Você trabalha, trabalha e não tem nada! ” Então eu vim para ser secretária do secretário dentro do carro e eu ajudei bastante que eu não tinha muita experiência com essas correspondências né como eu já tinha facilidade outro bastante e também foi um momento que eu comecei a conhecer Cavalcante conhecer população conhecer as demandas das escolas rurais que eu ia para as escolas rurais ou eu também recebi muitos professores né das escolas rurais comecei a entender a dificuldade sim viu tanto de escolas que tinha a carência que tinha né. Eu conhecia minha amiga, a Carol. ela já tava fazendo o curso da Licenciatura em Educação do Campo.

Sobre as aulas na Ledoc, uma aula que me marcou muito foi uma aula com o professor Rodrigo, e numa dessas aulas… na aula de teatro e sociedade... Assim, a turma de linguagem a maioria é de mulheres e nesse dia, num momento, a gente tava falando sobre o tema e uma colega minha, a Eloísa, ela começou contar a história dela. Ela sempre foi uma pessoa defensora da mulher, principalmente da questão racial. E eu não conhecia a fundo a história dela. Ela foi falar que ela teve que casar muito nova; que a mãe dela praticamente obrigou ela a casar aí foi morar em São João da Aliança e o marido praticava tudo quanto era tipo de abuso com ela, e… quando queria fazer relação sexual, terminava sangrando, abuso mesmo, tá. E ela não podia contar, não tinha ninguém a quem recorrer. Por que, assim, teoricamente, a gente conta com a mãe, né. Eu acho que todo mundo

acabou chorando na aula; e a partir desse dia eu passei a me colocar mais no lugar das pessoas… As pessoas não vai entrar numa causa sem razão, sem ter um motivo, né. A revolta dela é tá vendo da forma que é tratada, a defensora é uma forma de não querer que aconteça com outras pessoas o que aconteceu com ela.

As aulas da disciplina de História e Memória também foram aulas que me fizeram refletir muito sobre a minha história. Valorizar mais, pesquisar a origem da minha comunidade, da cultura lá, então, assim, desde o início que a gente fazia a disciplina de História e Memória já comecei a pensar no trabalho, no meu TCC. Muitas pessoas aqui não são alfabetizadas, então eu queria que mais gente pudesse ter acesso a esse trabalho; ninguém vai pegar uma monografia ler. E eu pensava muito; "Eu quero fazer um trabalho, uma pesquisa que representa minha comunidade e que eles se vejam nesse trabalho". Mas da forma escrita são poucas pessoas.. não têm acesso. E aí que foi a ideia de fazer um documentário, né. Eu queria fazer um registro sobre agricultura familiar porque é um ponto bem forte na comunidade. Também eu sempre gravei a cultura da folia lá na comunidade, tirava fotos, eu tenho vários registros que ficava só para mim sabe. O audiovisual tem um poder né, é uma linguagem que todos vão ter acesso. Por exemplo, um deficiente visual vai ouvir e os que não souberem ler também vai ouvir né, vai ver as imagens e conseguir entender o que eu queria passar né, entender o objetivo do trabalho.

Da alternância, eu gostava dos trabalhos na comunidade, isso sempre me marcou muito. Eu gostava de fazer entrevista com os moradores né, na disciplina de História e Memória para conhecer a história das pessoas. Também a inserção orientada na escola sim de conhecer mais as dificuldades as limitações dos professores e alunos, desenvolver atividade com os estudantes, envolvendo a comunidade. Uma coisa que eu tive sorte e facilidade foi porque a Rita já fazia a educação do campo aí a gente organizava juntos as conversas, as roda de conversa que tinha para comunidade falar sobre a história aí assim ficava melhor para desenvolver o trabalho.

E também me marcou muito essa daí nas aulas na FUP me ajudou muito a se envolver foi essa questão da organicidade sabe assim alguma coisa chata de fazer porque que era chata porque eu já passava o dia todo na aula e aí à noite aquele espaço que acende debate assim que tinha que pensar que tomar decisões era um pouco cansativo, mas me ajudou muito a questão de aprender a liderar né. Eu não lembro qual foi a etapa, mas eu fui coordenadora de turma né e assim da minha turma né. Isso me ajudou a expressar melhor em público, a me impor e colocar as pautas, nossas demandas nas reuniões que tinha diretores, professores, na própria CPP.

Sobre o intercâmbio[3], várias vezes era para enviar material, documentação para

3. O anexo 7 apresenta uma imagem da reportagem mencionando o intercâmbio de estudantes da LEdoC/FUP/UnB no Suriname.

assinar... duas vezes eu pensei muito em desistir né, porque minha mãe estava passando por uns problemas e eu pensava: “E se eu perder minha mãe”? Mas aí eu fui. As oportunidades, elas são únicas, então fui representar a minha comunidade, meu quilombo. Aí eu resolvi decidir ir né sabendo que teria muita dificuldade. A dificuldade que foi para mim foi a questão linguística mesmo. Ficar longe da família, já ficava há tempos e isso não seria o principal problema para mim, mas, juntar toda a documentação foi difícil.

O professor Rodrigo deu o maior apoio para a gente e também a professora Deise, conversava muito com a gente, deram segurança para aí resolvemos ir.

O primeiro desafio é que eu nunca tinha andado de avião, era primeira vez. O voo era para Belém, não tinha voo direto para o Suriname. A gente dormiu lá e saiu no outro dia de manhã, mas na verdade, quando nós chegamos lá, a gente tinha a passagem para ficar lá seis meses no Suriname, mas eles só liberaram três meses então não aceitou a gente embarcar e a gente teve que comprar uma outra passagem, tinha que alterar a data da volta pra 3 meses e aquela diferença deu uma taxa de quase R$ 300 para fazer isso. Assim, já sabíamos que a gente ia enfrentar alguns problemas além dessa questão de comunicação, né. Aí conseguimos embarcar e tal. Chegamos lá nossa colega tava lá esperando a gente. Aí a outra dificuldade. Quando chegamos lá para preencher um documento no aeroporto que era todo em inglês e holandês. Tinha que dizer sobre a profissão, preencher o endereço, o que a gente ia fazer. E nós demoramos muito para fazer isso. Sorte que foi muitos brasileiros, né, aí a gente se juntou e fizemos juntos. Pegamos um táxi com a nossa colega e aí tem aquele encanto com aquelas paisagens.

A primeira surpresa era os carros com o volante do lado direito, é o contrário daqui. E a gente conversando, eu, o Henrique e a Ester, indígena, que era do doutorado. Nossa! Que sonho tá em outro país! Nós fomos para a casa da Tatiana. que é uma professora de português casada com um surinamês, ela já mora lá há 27 anos. Um parente do marido dela tem uma quitinete então eu e a Ester ia ficar morando na kit e o Henrique ia morar com essa família.

À noite fomos conhecer o reitor da Universidade, os colegas, as pessoas que tinham feito intercâmbio e que tinha estudado aqui no Brasil e que mora lá. Eles formaram uma ONG chamada Suribraz que é para articular projetos entre Brasil e Suriname. Nós somos os primeiros estudantes do Brasil e eles não sabiam o que fazer com a gente. A gente tinha um planejamento para aprovação do nosso projeto mas chegou lá não foi possível desenvolver aquelas atividades. E a professora Rihana Brown falou com a gente: “Como que vocês não sabem falar inglês”?.

Essa foi a realidade. Porque para fazer pesquisa com a comunidade, a gente tem que saber comunicar. Nós fomos conhecer uma organização de trabalho na comunidade

quilombola, coordenador lá é o professor Ryan Bright, ele já fala português, ele apresentou a gente foi aí que a gente começou a ter aula de inglês. Começamos a ter aula com a professora Rihana Brown. Ela é linguista, fala 8 idiomas e ela exigia que a gente falasse o inglês perfeitamente. Enquanto a gente não falasse cada frase corretamente, ela não avançava; a Ester tinha mais dificuldade do que eu e o Henrique. E aí ficava a aula toda repetindo duas frases.

Aí depois aí a gente saía da universidade e ia lá para nossa casa ficar a tarde toda estudando inglês. E assim com o tempo a gente conseguia falar, comunicar.

Conseguimos resolver o problema da documentação, se não arrumasse, tinha que vir embora na metade do tempo, em julho. E eu agoniada, eu sempre tomava a frente das coisas para ir. Tava me sentindo só porque eu queria cumprir aquele planejamento e não tinha nem começado a pesquisa na comunidade e eu fiquei muito chateada muito, muito frustrada, essa é a verdade. Como que jogava a gente num país assim? E a gente achou também se fosse ter outras atividades de interação na universidade e não teve. Teve uma vez só que a gente participou da aula de uma professora. Ela deu aula em inglês, né, aí depois, na segunda aula que a gente foi, ela já começou a falar em holandês. Aí a gente não entendeu nada! A gente nem bem começou a aprender inglês e já tem que aprender holandês!?

Essa questão da linguística! Cheguei lá e depois de uma semana mais ou menos eu pensei: "Que que eu tô fazendo aqui! Ou eu sou corajosa demais ou sou doida demais"! Não conhece o idioma, não conhece ninguém. Lá fala mais de 20 idiomas, é um país rico culturalmente porque tem os maroons, cinco tipos de quilombos, seis grupos de indígenas, aí tem os holandeses, javaneses, hindustanis, brasileiros. Cada um fala seu idioma. Ainda tem uma mistura de holandês com inglês e assim cada grupo desse tem a sua cultura. Os maroons, a gente consegue identificar pela forma de vestir característica bem forte deles.

Depois de quatro meses lá, era para a gente apresentar um seminário na universidade, falar um pouco de como era a educação à distância no Brasil e da cultura do Quilombo. No caso da Ester, ela falou da cultura indígena, da tribo dela no Mato Grosso. O Henrique falou sobre a educação e eu sobre a cultura. A gente treinou inglês, mas a gente falou em português. Tinha muita gente lá nesse dia eu fiquei muito nervosa; também dancei sussa. Tinha um jornalista lá que a Ester conheceu que escrevia para o maior jornal do país. Ele escrevia a coluna sobre cultura e turismo. No dia da apresentação, ele foi, e escreveu uma matéria sobre a gente. Até hoje eu tenho esse jornalzinho com a nossa foto.

Eu tenho muitos registros, preciso até organizar porque isso fortalece nosso trabalho. Outros estudantes foram em outras etapas mas os que mais desenvolveram mesmo foi a nossa primeira etapa.

Figura 10: Ilustração de Tipi

Fonte: Tipi e seus ramos. @ElkeFiz (2022)

TIPI

Eu nasci em Correntina, Bahia, a gente morava acho que uns 10 km de mais ou menos de Correntina. Os meus pais sofreu muito para criar a gente. Meu pai ele é compositor, né, então ele tocava forró poder criar gente. Hoje ele compõe música mais para Deus, né. E a minha mãe, ela ajudava, além de ajudar ele quando era as festas que eles faziam, ela também ajudava na feira. Ela /?/um bolo, polvilho, frango e aí ia pra feira para vender para ajudar a gente.

Eu fiquei até dez anos na Bahia a gente veio para o Goiás tinha 10 anos. Meu pai... é... bem... invadiu um pedaço de terra aqui no Goiás e trouxe a família inteira para cá. Foi bem difícil viver aqui porque a gente veio ficar na invasão; não tinha água, não tinha nada,

só tinha um barraquim que meu pai com a cara e a coragem dele fez e trouxe a gente para cá._

Nós somos cinco irmãos, as duas mais velhas, uma já foi trabalhar fora logo na casa da família, a outra casou e ficou os outros três. A gente nem escola tinha, só até o quarto ano. E olha, importante, agora que meus irmãos terminaram o ensino médio. Então as mulheres, quem quisesse estudar, era até o quarto ano e naquela época, terminava o quarto ano com 12, 13 anos porque é diferente de agora, né...

E aí a gente já tinha que ir trabalhar na casa dos outros, coisa que não aconteceu comigo (risos) eu chorava demais cada dia que tinha que trabalhar na casa dos outros para ser babá ou para trabalhar mesmo com 13 anos. Eu ia num dia e não durava nem 3 dias a pessoa me trazia de volta de tanto que eu chorava. Eu gostava muito da companhia da minha mãe. Eu num guentava ficar fora, mas enfim, depois eu fui trabalhar já tinha uns 14, 15 anos ser babá em casa, aí eu fui estudar. Casei com 16 anos, era bem novinha, né, e terminei os estudos, o ensino médio, já tava casada.

Eu gostava muito de ler, só que na Bahia, eu não me recordo de ler, não tenho essa lembrança. Mas quando a gente mudou aqui para o assentamento, eu tive acesso a gibis na casa de uma mulher que minha irmã trabalhava. Ela era babá de duas crianças e lá tinha uns gibis que ela levava pra gente. Quando minha irmã chegava com a sacola, era o dia da alegria e eu ficava lendo e relendo esses gibis. Mas vou dizer pra você, ler um livro inteiro mesmo, só na LEdoC, nem no Ensino Médio eu li um livro, só os didáticos. Ninguém tinha dinheiro para comprar livro, a gente não tinha acesso.

Bom, então, eu fiquei sabendo da LEdoC pela minha irmã porque lá tem o Sindicato das Trabalhadoras Rurais, então eles avisaram para as pessoas que tava tendo o curso. Como eu era muito... eu não sei qual o nome que usa para aquelas mulheres que não acreditam mais em si, eu não sei nem se não acredita mais em si, mas não acreditava que podia ir além ensino médio. Eu achava que já tinha feito coisa demais, e que não precisava de mais nada, então, eu não me importava muito com isso. Mas a minha irmã fez inscrição dela pro vestibular e a minha e ela foi e me avisou. Aí, quando ela me avisou, pode uma piada dessa? Você é doido, moço? Quando é que eu vou passar no vestibular da UnB? E foi aquela briga. Eu brigava e só aceitava quando meu ex-marido falava assim: "Sério, você quer continuar sendo essa mulherzinha aí que não tem ideia, nem perspectiva de vida nenhuma, não tem expectativa"? Me incomodava muito ele falar assim e aí eu aprendi a dirigir porque eu não queria ser uma mulher acomodada. Me incomoda demais essa palavra.

E aí eu comecei a estudar com um grupo e passou o mês de julho inteiro eu estudando. Mas dentro de mim eu não acreditava que eu teria capacidade de um dia

ser professora ou ter uma faculdade. Eu sonhava lá nos meus sonhos aquelas imagens das mulheres se arrumando para ir trabalhar e eu me imaginava com livros na mão indo arrumada para ir pra escola ser professora, eu sempre achei isso bonito. E agora, quando eu tenho essas lembranças, eu estou me arrumando para ir para a escola rsrsr. Eu sonhava com isso, eu achava lindo mesmo.

E aí arrumaram uma van para a gente poder ir fazer o vestibular. Passei e entrei para a primeira turma da LEdoC. Mas não era ainda naquela instalação da FUP, né, que é hoje. A gente ficou os dez dias que são aqueles de apresentação naquele colégio federal, esqueci o nome, depois a gente foi para uma chácara próximo a Sobradinho. A gente ficou na chácara duas etapas até que construiu aquele prédio anexo lá na FUP, mas no tempo universidade a gente ficava alojado numas casas e num sobrado que a gente alugou para nós. E era um quantas pessoas, só cento e pouco, né, (risos). E aí ficou dividido as mulheres dos homens, nos três compartimentos, na garagem com um banheiro só. No primeiro piso ficaram os homens, dividiu a cozinha com madeirite e no segundo piso ficaram as mães com as crianças, era bem apertado.

A parte acadêmica era muito difícil, vou falar a verdade, difícil, difícil mesmo. Agronegócio, por exemplo, eu não entendia nada sobre isso. O povo falava o dia inteiro e eu saí destruída de cansada. Na matemática e no português, eram simples conceitos, mas os professores parece que dificultavam. Mas também, a gente não tinha acesso à leitura, então pra mim, boa parte do curso foi muito sofrimento, assim, era uns textão, apostilas imensas, que não fazia muito sentido para nós. Para mim era tudo muito novo. Você sai de um mundo de dona de casa para um mundo agora de entender todos os conceitos.

Quando foi para escrever a monografia, eu sofri também porque disseram que a professora Juanita tinha feito a minha monografia, porque eu era muito apegada à professora Juanita... mas é que ela foi a primeira pessoa que disse que eu podia escrever, porque nem eu acreditava que eu conseguia escrever alguma coisa. Sinceramente, eu já vim da infância de não acreditar muito em mim, mas a professora Juanita era a única que me deixava segura em sala de aula. Essa fase da monografia foi muito difícil porque eu tava já em processo de separação e me via sozinha para cuidar de três crianças.

A minha escrita foi bem marcante porque mudou a minha visão pessoal, não só a acadêmica, eu estava concluindo uma fase da minha vida e pude romper barreiras para ser uma pessoa que acreditava em si mesmo, entende? Eu cresci muito e com isso eu acredito que eu sou outra pessoa. Tive um crescimento enquanto mulher por passar por muitas dificuldades, mas eu enfrentei.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Este capítulo central do trabalho apresentou as autoetnografias das egressas da Licenciatura em Educação do Campo/FUP/UnB. Seus relatos marcantes emocionam pela força feminina coletiva que emana desses relatos. O gênero autoetnografia alia a narração com os fatos vivenciados pelas próprias autoras, numa relação sutil entre a lembrança e a consciência atual (BOSI, 1983, p. 6). As mulheres, numa identificação do próprio eu, (re) contaram suas vivências à luz do que elas lembravam, porém, com a consciência do que são hoje.

Na parte a seguir deste trabalho, serão analisadas as interações levando em consideração as perguntas norteadoras, os objetivos da pesquisa e as asserções levantadas na investigação.

QUARTA PARTE: OS UNIVERSOS PARTICULARES - ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

> Há uma primavera em cada vida: é preciso cantá-la assim florida, pois se Deus nos deu voz, foi para cantar! E se um dia hei-de ser pó, cinza e nada que seja a minha noite uma alvorada, que me saiba perder, para me encontrar.
>
> Florbela Espanca

Esta parte do trabalho analisa as interações das egressas da LEdoC/FUP/UnB e suas autoetnografias à luz do arcabouço teórico empregado para apoiar a tese. A seção apresenta dois capítulos que identificam construções linguísticas de inclusão ao letramento acadêmico, protesto contra a proibição da frequência à escola e resistência em permanecer em certos ambientes nos relatos das mulheres. O capítulo sete aborda as análises de interação das mulheres com familiares e outras pessoas de seu convívio numa perspectiva da Sociolinguística Interacional. No capítulo 8 são analisadas as interações que identificam os letramentos como parte de experiências de vida. Além disso, nos dois capítulos são observadas características próprias do discurso narrativo que contribuem para a análise linguística das autoetnografias e como os letramentos contribuem para mudanças nas interações e relações sociais.

Cabe ressaltar que nos capítulos subsequentes pretendo responder às três perguntas exploratórias:

1. Como a autoetnografia revela atos de resistência à exclusão das mulheres ao letramento acadêmico?

2. Os gêneros discursivos narrativos gerados nas interações apresentam características linguísticas próprias do discurso de inclusão e resistência?

3. Os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos, servem para incluir as mulheres em diversos domínios sociais?

As perguntas são norteadas pelos objetivos específicos traçados no início da pesquisa:

1. Dar visibilidade, por meio de autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB, discursos de inclusão e resistência nas interações sociais.

2. Identificar características linguísticas e textuais próprias do discurso narrativo de inclusão e resistência nas autoetnografias das mulheres.

3. Analisar como os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos contribuem para a inclusão e o empoderamento das mulheres em diversos domínios sociais.

Além das perguntas e objetivos, de acordo com os pressupostos da análise das autoetnografias, levantamos as asserções que serão confirmadas ou não, conforme o exposto:

1. As autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB revelam discursos de inclusão e resistência nas interações sociais.

2. O discurso narrativo de inclusão e resistência das mulheres apresentam características linguísticas próprias.

3. Os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos contribuem para a inclusão e o empoderamento das mulheres em diversos domínios sociais.

Diante da arquitetura argumentativa da tese, nas análises será defendida a ideia principal de que as autoetnografias têm o poder de expor tanto as narradoras quanto os fatos vivenciados por elas em discursos que revelam o empoderamento feminino em diversos domínios sociais. Os discursos narrativos dessas mulheres identificam a importância dos letramentos múltiplos para a transformação pessoal e social delas e apontam para a necessidade de inclusão e resistência aos enfrentamentos de exclusão da mulher ao letramento acadêmico.

INTERAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS: RESISTÊNCIA E INCLUSÃO

Neste capítulo procuro responder à primeira pergunta exploratória que indaga como a autoetnografia revela atos de resistência à exclusão das mulheres ao letramento acadêmico.

A pergunta está relacionada ao objetivo específico que busca da visibilidade, por meio de autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB, discursos de resistência e inclusão às ideias excludentes e opressoras materializadas nas interações sociais de seus pares. Esse objetivo dialoga com a sub asserção de que as autoetnografias revelam as formas de luta à inclusão ao letramento acadêmico e a resistência a sistemas hegemônicos opressores enfrentados pelas mulheres.

"...AS PESSOAS OLHAVAM PARA MIM E ACHAVAM QUE EU NÃO DAVA CONTA"

Como contextualização à fala das mulheres em seus discursos de inclusão e resistência, apresento uma breve reflexão sobre identidade feminina à luz de como as mulheres se veem. Procurei agrupar as falas de acordo com os temas de identidade e pertencimento. Para algumas análises, mais de um excerto é usado para a interpretação.

Os discursos estão sempre ancorados num contexto social em que falantes e ouvintes cooperam para a construção dos significados, moldando e sendo moldados pelas situações sociais (BELL, 2014). Diante disso, foram escolhidos trechos das falas das mulheres em que elas mesmas contextualizam sua identidade como mulheres num conjunto de redes familiares, acadêmicas e profissionais nas diversas representações dos domínios sociais exercidos por elas.

> Eu sou a Ayo, filha de Evandro e de Eliane. Minha mãe foi nascida aqui no DF, meu pai é um baiano, falecido; meus pais já faleceram
>
> [...]
>
> A gente sempre foi muito pobre, mas sempre com muito amor. Eu tive uma família aqui que sempre viveu muito junto e sempre tiveram muito cuidado. Inclusive, hoje, quando eu penso, quando eu converso com as mulheres próximas, as amigas, elas sempre trazem relatos de violência na infância e eu me sinto uma privilegiada de não ter sofrido nenhum tipo de violação na minha infância (AYO, p. 100).

Ayo começa o relato mencionando nominalmente seus pais, falecidos. Nas interações, ela é a única mulher a nomear os pais. Seguindo a progressão narrativa, Ayo faz uma recuperação da origem de seus familiares numa referência ao contexto de migração compartilhado por todas as participantes da pesquisa. Em sua análise, a infância foi de

pobreza e lutas, mas permeada de união, amor e cuidados com os filhos. Ayo, ao recuperar essas memórias e compará-las às situações vividas por muitas meninas e mulheres, se diz privilegiada por não ter sofrido violência na infância. A reflexão nesse trecho do relato permite inferir que a proteção de seus pais e avós com sua segurança foi crucial para que ela se sentisse escudada por eles. Por outro lado, o relato do discurso indireto da fala de outras mulheres revela que muitas mulheres próximas a Ayo passaram por situações de abuso e violência na infância.

A noção do eu interiorizado dialoga com a performance que desempenhamos socialmente, em outras palavras, a forma como a pessoa se enxerga influencia em seu modo de agir (FIGUEIREDO, 2011). Maria se descreve como uma mulher fisicamente pequena e essa visão dela mesma, a princípio, a faz crer que as pessoas não acreditavam em seu potencial.

> Sempre fui muito pequena, miudinha, magrinha, muito tímida e tenho muita dificuldade de arrumar serviço porque eu acho que as pessoas olhavam para mim e achava que não dava conta, né (MARIA, p 122).

Essa é a visão de Maria de hoje ao reviver suas memórias e construir uma percepção pessoal do que as outras pessoas pensavam dela naquela época. Entretanto, essa ideia é desconstruída com a ocorrência do verbo 'achar', que primeiro é empregado no sentido de seu próprio discernimento a respeito do que as pessoas pensavam dela e depois, no atributo de valor atribuído a ela. Do excerto é possível interpretar que Maria fala sobre isso justamente para palanquear suas vivências revelando ativismo social e acadêmico. É um discurso de superação contextualizado numa constituição da verdade mostrada por Maria.

Bagno (2017) define identidade como a representação social construída por uma pessoa a partir de seus grupos de pertencimentos e de suas referências. Essa representação faz com que as pessoas se sintam parte de um grupo com características semelhantes, ou excluídas de outros. O excerto de Ayo a seguir identifica parte de suas características pessoais e militantes.

> Então eu tinha todas essas características: uma mulher negra e militante (AYO, p. 102).

Ayo se enxerga como uma mulher negra e militante de movimentos de luta à terra e atualmente trabalha em conjunto com outras pessoas num serviço voluntário de acolhimento e apoio a mulheres estudantes.

Há diversas maneiras de identificação social. A noção de inclusão em um grupo que se situa entre o campo sociológico e o campo psicológico, por exemplo, está relacionado com o conhecimento que a pessoa tem de pertencer a certos grupos sociais e com o significado emocional ou de valor que resulta desse pertencimento (BAGNO, 2017). Dessa

forma, a identificação com as questões femininas também é um tema recorrente nas interações. Tipi lembra que tinha o sonho de se vestir para trabalhar, imaginando como seria sua roupa numa perspectiva imaginativa do antes e do agora.

> Eu sonhava lá nos meus sonhos aquelas imagens das mulheres se arrumando para ir trabalhar e eu me imaginava com livros na mão indo arrumada para ir pra escola ser professora, eu sempre achei isso bonito. E agora, quando eu tenho essas lembranças, eu estou me arrumando para ir para a escola (risos). Eu sonhava com isso, eu achava lindo mesmo (TIPI, p. 129).

A identidade pode ser expressa de muitas maneiras em práticas sociais que são moldadas pelas circunstâncias culturais, e, a linguagem, na multimodalidade, inclusive do aspecto visual, representa a adequação ao contexto exigido pelo evento social em questão (STREET, 2014). A menção ao vestuário de uma professora justifica a ideia de Goffman (1985) que apresenta a conduta pessoal como representação do eu na vida cotidiana e a manutenção dos papéis sociais desempenhados. A construção da identidade está intimamente ligada à ideia das ações realizadas individualmente ou que se considera exigida de cada pessoa (OLIVEIRA, 2020). Assim, são perceptíveis as mudanças sociais influenciando a vida das voluntárias da pesquisa, o que é exemplificado no trecho da fala de Tipi.

Ainda sobre os aspectos da identidade de gênero nos discursos das mulheres, Maria relata parte de uma aula impactante em que uma outra colega da mesma turma conta suas experiências. A partir dessa memória, Maria reflete que começou a desenvolver empatia, além de compreender as ações da colega.

> Assim, a turma de linguagem a maioria é de mulheres e nesse dia, num momento, a gente tava falando sobre o tema e uma colega minha [...] começou contar a história dela. Ela sempre foi uma pessoa defensora da mulher, principalmente da questão racial. E eu não conhecia a fundo a história dela. Ela foi falar que ela teve que casar muito nova; que a mãe dela praticamente obrigou ela a casar aí foi morar em S. J. A. e o marido praticava tudo quanto era tipo de abuso com ela, e… quando queria fazer relação sexual, terminava sangrando, abuso mesmo, tá. E ela não podia contar, não tinha ninguém a quem recorrer. Por que, assim, teoricamente, a gente conta com a mãe, né. Eu acho que todo mundo acabou chorando na aula; e a partir desse dia eu passei a me colocar mais no lugar das pessoas… As pessoas não vai entrar numa causa sem razão, sem ter um motivo, né. A revolta dela é tá vendo da forma que é tratada, a defensora é uma forma de não querer que aconteça com outras pessoas o que aconteceu com ela (MARIA, p. 123).

As identidades sociais são constituídas pelo discurso por meio das práticas socioculturais (MAGALHÃES, 2002). O relato de Maria representa uma realidade social vivenciada por muitas mulheres e que está ancorado na ideia estabelecida dos cuidados maternais pelas filhas. Em outras palavras, na idealização do imaginário social, as mães sempre querem e fazem o melhor por suas filhas ou estão prontas a socorrê-las em momentos de angustia. Entretanto, o relato exposto por Maria desconstrói essa tese e

apresenta a realidade individual da colega de turma. Assim, Maria justifica as atitudes de revolta da colega pelos atos sofridos por pessoas que seriam seus pares afetivos[1]. Da mesma forma, o discurso estabelece um vínculo entre os ouvintes que, ao se emocionarem, estabelecem vínculos de redes de apoio.

Bortoni-Ricardo (2014, p. 130) define rede social "como o conjunto de vínculos de qualquer tipo que se estabelecem entre as pessoas de um grupo". As análises que faço dos excertos resultam em percepções das características dos grupos sociais com os quais as mulheres se identificam. O pertencimento à Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, também é fator decisivo de identificação e de como as mulheres se veem.

> A LEdoC me ajudou muito a crescer intelectualmente e como pessoa. Foi assim um preparo para a vida mesmo ela dá uma visão para você conhecer todas as possibilidades. A questão da mulher, por exemplo, como a mulher é vista na sociedade eu não tinha um pensamento muito definido com relação a tudo isso, né. Eu tinha essa minha vontade de ser professora e acho que o sofrimento me levou à luta, né, foi muito bom (ESPERANÇA, p. 110).

> E quando eu entrei na LEdoC, que a proposta é muito parecida aliás com a proposta da organização da assistência direta com campo, ou seja, ela bebe da fonte da educação socialista e nesse projeto também organiza os seus cursos, eu não tive essa dificuldade lá de dentro da organização. Foi uma oportunidade para mim, concluir os estudos em 2017, dez anos depois de terminar o ensino médio.
>
> [...]
>
> Na verdade, eu não queria ser professora, eu queria ter feito agronomia, então minha habilitação é em Ciências da Natureza. A nossa turma tava começando, a gente teve um prejuízo na questão de conteúdo das áreas específicas, mas a gente teve um ganho muito grande na formação humana, na formação política que nós tivemos (FILHA DE NORITA, p 115).

Os excertos das autoetnografias de Esperança e de Filha de Norita identificam a Licenciatura em Educação do Campo como redes sociais que as mantiveram incluídas no processo de letramento acadêmico e em outras formas de letramentos. Esperança e Filha de Norita ressaltam que a LEdoC possibilitou uma mudança de perspectiva de vida, tanto no aspecto pessoal como no aspecto profissional. Esperança começou a se identificar com as outras mulheres participantes do mesmo grupo social e percebeu o quanto seu papel de mulher ativa na sociedade é relevante. Filha de Norita, ativista e militante social, encontrou

1. Muitas vezes, as entrevistas sociolinguísticas, principalmente as de caráter etnográfico, ou autoetnográfico, revelam relatos extremamente pessoais, contendo assuntos sigilosos ou constrangedores. Bortoni-Ricardo (2014) alerta para a necessidade da garantia de anonimato da identidade dos participantes da pesquisa, bom como a sensibilidade de quem ouve os relatos. A condução da pesquisa deve sempre consistir "em uma respeitosa consciência etnográfica" (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 113). Bortoni-Ricardo (2014) cita o termo *etnossensibilidade* criado por Jonh Baugh (1949-) para a condução das pesquisas etnográficas; virtude a ser desenvolvida por pesquisadores em todas as áreas das Ciências Humanas. Bakhtin (2003) também faz reflexões sobre esse gênero textual ao afirmar que todo texto autobiográfico apresenta um caráter de confessionário, o que leva a pensar sobre o papel do etnógrafo ao lidar com as questões humanas.

na LEdoC uma forma de apoiar suas crenças na organização da educação socialista do qual ela já vinha. Assim, Filha de Norita respalda suas ações ao frequentar o curso de licenciatura. Outra mudança de perspectiva observada nesses trechos é a descoberta da carreira educacional. Filha de Norita diz que não queria ser professora. O mesmo afirma Hibisco:

> Enfim, eu to trazendo isso à tona porque voltando um pouco atrás, eu fiz Patologia Clínica, curso técnico de Patologia Clínica no ensino médio porque haviam três opções na escola de ensino médio que eu estudava. Uma era o ensino médio normal, tradicional e duas opções técnicas. Como era patologia clínica e a outra opção era magistério, naquela época ser professora era algo que eu definitivamente não queria resolvi fazer o técnico em patologia clínica porque eu já tinha essa vocação para área de saúde e gostava muito de leituras dentro desse campo, então a minha intenção era trabalhar nessa área de saúde como eu já disse (HIBISCO, p. 117).

Entretanto, as duas não apenas aceitam a docência, mas lutam hoje para que o acesso à educação, em especial ao letramento crítico seja garantido.

As transformações da vida trazem diferentes atividades correspondentes aos diversos papéis desempenhados na sociedade (OLIVEIRA, 2020). Giddens (2002, p. 39) amplia essa concepção ao afirmar que a consciência reflexiva é uma característica das ações humanas, assim, as pessoas alteram suas atividades ou papéis sociais de acordo com as circunstâncias.

Feitas essas contextualizações de identidade das participantes da pesquisa, passo às análises dos trechos em que elas revelam o discurso de inclusão e resistência.

"MULHER SÓ PODIA CONTAR ATÉ SEIS"

Segundo o dicionário online Michaellis (2022) de Língua Portuguesa, a palavra resistência é um substantivo feminino que significa:

1	Ato ou efeito de resistir.
2	Capacidade que uma força tem de se opor a outra.
3	Capacidade que o ser humano tem de suportar a fome e a fadiga.
4	Defesa contra uma investida.
5	Recusa do que é considerado contrário ao interesse próprio.
6	Não aceitação da opressão.
7	Qualidade de quem é persistente.
8	Movimento de luta nacional contra o invasor.
9	Qualidade do que é firme, resistente ou durável; solidez.
10	Qualquer coisa que represente um obstáculo.

Quadro 8: Significados do verbete 'resistir'.

Fonte: Quadro elaborado por mim com base em Michaellis (2022)[2].

2. Disponível em https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resist%C3%AAncia/

Acredito que a maioria dos significados descritos acima para a palavra ‘resistência’ são aplicados às mulheres que contaram suas histórias para essa pesquisa. Em suas interações são percebidas, pelo discurso autoetnográfico, a capacidade de oposição a sistemas que as oprimiam como mulheres e que as excluíam de espaços que seriam delas por direito. O termo também representa a luta de uma força contra outra; a força feminina contra os sistemas de exclusão por gênero, por classe social, por projetos educacionais excludentes já em sua concepção.

Consoante a essa ideia interpretativa, começo a análise com excertos das interações que revelam o discurso de resistência à falta de acesso à escola. O trecho do relato de Ayo, por exemplo, retrata a situação de ocupação urbana por parte da família e os desafios em continuar os estudos:

> A gente mudou muito né. Aqui no DF é assim, quando você é pobre é isso. Eu sempre falo assim: passou asfalto a gente precisa mudar e aí em 96, minha mãe ocupou um lote. Tava tendo movimento de ocupação urbana ali entre Riacho Fundo 2 eu Recanto das Emas. E aí a minha mãe foi morar um ano e nesta ocupação debaixo da lona preta. Porém eu ficava no processo ainda de estudante, eu ficava é... de casa em casa. Morei com várias pessoas da família para poder dar continuidade aos estudos (AYO, p. 100).

Além das experiências pessoais, Ayo reflete sobre a situação social e econômica das pessoas no Distrito Federal à época de sua infância e juventude. A urbanização sem planejamento ocorrida nas regiões administrativas fora do Plano Piloto provocam o êxodo de famílias das regiões que vão recebendo melhorias para lugares onde não há ainda infraestrutura. Ou seja, os menos favorecidos economicamente acabam dando espaço para aqueles que podem pagar por espaços urbanos; ou mais perto das regiões supervalorizadas; ou por locais com todas as estruturas já construídas. O excerto no discurso de Ayo ratifica a constatação de Bortoni-Ricardo (2011) ao identificar a motivação das mudanças como a busca por melhores condições de vida, que podem significar oportunidades de trabalho, serviços de saúde e educação ou, como no caso de Ayo e sua família, o lote de permanência conquistado pela ocupação.

A hesitação na fala de Ayo ao falar que precisou ficar na casa de outras pessoas para dar continuidade aos estudos pode ser interpretada como um reconhecimento memorial do que ela viveu, revivendo a situação social não da fala imediata durante a interação, mas da condição socioeconômica que experimentou na juventude. Goffman (2013a) explica que muitas propriedades da fala são alternativas a atos extralinguísticos. Os sons, as mudanças de entonação, as hesitações e pausas, por exemplo, podem funcionar como sinalizadores de uma mudança de postura. Essa estratégia linguística usada por Ayo sinaliza a relevância

Acesso em 14 de março de 2022.

da próxima informação que revela o discurso de inclusão ao letramento escolar e sua permanência na escola mesmo longe da família e morando em outras casas.

A colaboradora Tipi também relata dificuldades semelhantes às de Ayo:

> Foi bem difícil viver aqui porque a gente veio ficar na invasão; não tinha água, não tinha nada, só tinha um barraquim que meu pai com a cara e a coragem dele fez e trouxe a gente para cá (TIPI, p. 128).

Como a maioria das mulheres pesquisadas, Tipi fez parte de movimentos de ocupação de terras que posteriormente tornaram-se assentamentos rurais. Segundo seus relatos, o início das ocupações é muito desafiador porque os pioneiros dos movimentos sofrem com a falta de estrutura básica para as famílias. O acesso às escolas é limitado, em alguns casos, o que ela relata sobre a conclusão da escolarização dos irmãos que ocorreu na atualidade. Embora Tipi não tenha detalhado o processo e nem determinado datas, pelo excerto é possível inferir que seus irmãos concluíram os estudos já na fase adulta.

> E olha, importante, agora que meus irmãos terminaram o ensino médio (TIPI, p. 128).

Tipi relata a situação de sua família e dos demais assentados em sua localidade ao lembrar que a escola rural oferecia até o quarto ano, então, era comum as crianças ingressarem bem mais tarde na escola, fora do padrão idade-série[3] estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2009). A dificuldade de acesso à escola também provoca outra circunstância que é a repetição das séries oferecidas na unidade escolar mais próxima até 12 ou 13 anos, idade já considerada ideal para o trabalho.

> Então as mulheres, quem quisesse estudar, era até o quarto ano e naquela época, terminava o quarto ano com 12, 13 anos porque é diferente de agora, né... (TIPI, p. 128)

Ainda sobre as situações críticas pelas quais as voluntárias da pesquisa passaram e os impedimentos ao acesso escolar, Maria e Esperança relatam situações semelhantes às vividas por Tipi.

> Assim, eu comecei a estudar lá na escola com 7, 8 anos, alfabetização e cursei até a 4ª série porque lá não tinha as outras séries né, era só até a 4ª série. Aí eu vim pra cidade, pra Cavalcante morar com uns conhecidos da minha mãe, isso já em 2.000, final de 1999, isso eu já tava com 12 anos. Aí eu cursei a segunda série, aí passei, na verdade eu fiz aceleração né, um programa Acelera Brasil e eu consegui duas séries segunda e terceira porque eu já tava com a idade avançada e eu tinha facilidade de aprender também, né, os conteúdos (MARIA, p. 121).

Maria conta que iniciou a vida escolar por volta dos 7 ou 8 anos, na alfabetização;

---

3. O Conselho Nacional de Educação estabeleceu como data de corte o dia 31/03 para o ingresso ao 1º ano. A criança que completar 6 anos até essa data deve ser matriculada no 1º ano.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9a-nos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 15 de março de 2022.

cursou a escola regularmente até a quarta série, porém, o local onde residia não oferecia o avanço após o fundamental I e Maria se deslocou de sua comunidade até a cidade de Cavalcante, Goiás. Seu relato não deixa tão claro, mas é possível inferir que, em casa desses conhecidos de sua mãe, ou antes, Maria interrompeu os estudos e os retomou quando estava com 12 anos, ao entrar no Programa Acelera Brasil. Esse programa faz parte do Instituto Ayrton Senna, instituição privada que trabalha em parceria com municípios e estados brasileiros. A instituição descreve o programa:

> Por meio do apoio às secretarias de educação no campo da gestão e da formação integral de educadores, o Acelera Brasil promove a recuperação da aprendizagem de alunos com distorção idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Ao participarem da proposta, os alunos aprendem o suficiente para saltar até dois anos escolares, ao mesmo tempo em que resgatam sua autoestima e desenvolvem outros aspectos socioemocionais. Graças ao trabalho do Comitê Gestor, formado por profissionais do Instituto e das secretarias de educação, a proposta promove a qualificação da gestão dos indicadores das redes de ensino, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação e para a formação integral de todos os educadores e alunos das redes (ACELERA BRASIL,2022).

Maria, participa do programa de aceleração e, em sua visão, foi muito bem-sucedida porque tinha facilidade em aprender os conteúdos oferecidos no programa. A fala de Maria confirma a ideia de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ao afirmarem que escolarização é considerada uma chance estratégica de maior equidade entre as pessoas, e mobilidade social. Segundo esses autores,

> A posição social de uma dada geração, em geral, predestina a posição social da próxima. E quando realmente surgem oportunidades de mobilidade, estas são, na sua grande maioria, propiciadas pela educação (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Os discursos de Tipi e de Maria dão lugar à essa concepção de educação como um agente de mobilidade social. Em suas falas, à luz do distanciamento temporal dos acontecimentos, essas mulheres têm consciência da importância do processo educacional. E embora a maioria das mulheres tenham expressado essa mesma preocupação pessoal e familiar em continuar os estudos, nem todos os familiares pensaram da mesma forma, segundo os relatos. A seguir, um excerto da fala de Esperança em que ela relata uma parte de sua interação com o pai.

> Quando eu passei para a quinta série, meu pai falou para a gente parar de estudar, ele falava que mulher só podia contar até seis porque fogão só tem até 6 bocas E aí, né, o machismo novamente imperou sobre ele e ele tirou a gente da escola. Mas nesse período a minha mãe meu pai e se separa e aí a minha mãe mudou daqui de Formosa. Então tinha dentro da minha casa eu e três irmãs e eu me vi na responsabilidade de trabalhar para ajudar minha mãe, né, então com 12 anos eu já saí de casa para trabalhar na roça mesmo. Colheita de batata, tive que recolher reciclados, né, aí, materiais recicláveis,

> latinhas, papel... qualquer para fazer dinheiro e isso sempre aí perto, nessa região de Formosa.
>
> [...]
>
> Meus pais voltaram, eles se reconciliaram, só que quando ele voltou, ele decidiu não morar mais aqui nessa região de Formosa, então ele teve uma oportunidade e a gente mudou para o assentamento (ESPERANÇA, p. 107).

A família de Esperança também enfrentou a falta de recursos até que, numa oportunidade, seu pai conseguiu um lote num assentamento rural próximo a Formosa, Goiás. A fala de Esperança revela o discurso de concepções machistas de seu pai ao não permitir que as filhas estudassem por achar desnecessário uma mulher saber mais do que contar até seis. Absurdos como esse, infelizmente não são tão incomuns e refletem a questão da democracia em nosso país, visto que durante um longo período de nossa história, as mulheres não eram consideradas cidadãs (ROCHA, 2021). Influenciada por um procedimento típico da política francesa do século XVIII, a Constituição Brasileira de 1824, considerava mulheres e crianças como seres passivos ou inativos, conforme o vocabulário jurídico brasileiro. De acordo com essa ideia, as mulheres usufruíam de direitos, mas não podiam exercer opiniões, especialmente as políticas (MARQUES, 2019). Apenas em 1932 as mulheres conquistaram o direito ao voto, exemplo de luta pela expansão dos direitos das mulheres a todos os exercícios de cidadania. Entretanto, a ideia de exclusão feminina em diversos domínios sociais ainda persiste.

O discurso que revela a luta pela inclusão e a resistência aos modelos opressores está presente em todas as interações. O relato de Tipi na interação com o ex-esposo reflete a valorização do esforço pessoal em alcançar os objetivos de transformação social por meio do letramento acadêmico, no caso de Tipi, o vestibular da LEdoC e outras atividades como dirigir um carro.

> Bom, então, eu fiquei sabendo da LEdoC pela minha irmã porque lá tem o Sindicato das Trabalhadoras Rurais, então eles avisaram para as pessoas que tava tendo o curso. Como eu era muito... eu não sei qual o nome que usa para aquelas mulheres que não acreditam mais em si, eu não sei nem se não acredita mais em si, mas não acreditava que podia ir além ensino médio. Eu achava que já tinha feito coisa demais, e que não precisava de mais nada, então, eu não me importava muito com isso. Mas a minha irmã fez inscrição dela pro vestibular e a minha e ela foi e me avisou. Aí, quando ela me avisou, pode uma piada dessa? Você é doido, moço? Quando é que eu vou passar no vestibular da UnB? E foi aquela briga. Eu brigava e só aceitava quando meu ex-marido falava assim: "Sério, você quer continuar sendo essa mulherzinha aí que não tem ideia, nem perspectiva de vida nenhuma, não tem expectativa"? Me incomodava muito ele falar assim e aí eu aprendi a dirigir porque eu não queria ser uma mulher acomodada. Me incomoda demais essa palavra (TIPI, p. 128 e 129).

Na perspectiva de Bakhtin (2016), o texto (oral ou escrito) é a realidade imediata

do pensamento e das vivências, e, a necessidade intrínseca do ser humano de (auto) expressar-se faz com que cada discurso seja único. O uso de modalizadores discursivos na fala de Tipi ilustra a tese de Bakhtin ao empregar o adjetivo 'bom' e o advérbio 'então' para iniciar o relato específico sobre a LEdoC. A importância que Tipi atribui a esse trecho da memória é ratificada pelo que Bakhtin diz sobre a função comunicativa da linguagem: "a linguagem é considerada do ponto de vista do falante" (BAKHTIN, 2016, p. 23). As expressões empregadas por Tipi no começo da frase fazem parte da transposição para o primeiro plano de importância do que seria dito de seu mundo individual que, a partir daquele momento, será descortinado. Seguindo esse ponto do fluxo narrativo, Tipi mescla os acontecimentos vivenciados por ela na ocasião do vestibular da LEdoC com impressões pessoais de como se sentia na época. Na perspectiva temporal da narrativa, as memórias não vêm necessariamente em ordem cronológica, mas em uma composição de importância dada por quem relata os fatos (SARAIVA, 2006). Assim, Tipi emprega os elementos da narrativa no início do excerto, mas passa a descrever, à luz de quem ela é hoje, a Tipi de antigamente. No mesmo trecho, há várias ocorrências de vozes discursivas que contribuem, na fala de Tipi, para que quem está ouvindo a interação faça uma ideia exata do que acontecia com ela e como foi o início de seu processo de transformação.

As participantes da pesquisa relatam muitas experiências em seu percurso de inclusão ao letramento e oposição às dificuldades encontradas. Em outros excertos dos relatos das interações, Filha de Norita também conta de sua dificuldade de acesso à escola.

> Eu estudei em 14 escolas, olha só, eu não tenho nenhuma memória escolar, nem de professor ou colega de escola porque as mudanças foram muitas. Foram períodos no campo, períodos na cidade até que concluí o ensino médio e foi assim, a gente trabalhando como assalariado rural sempre de chácara em chácara (FILHA DE NORITA, p. 113).

Filha de trabalhadores rurais, mudou-se diversas vezes com a família em busca de trabalho, salário e condições dignas. Sua experiência dessa época está resumida à memória das várias mudanças, ora no campo, ora na cidade, fazendo com que o processo de letramento inicial fosse quase esquecido. Entretanto, o discurso de Filha de Norita aponta para a conclusão do ensino médio, mesmo em meio aos períodos de transições. Nessa perspectiva, Filha de Norita confirma a ideia de luta contra a exclusão ao letramento.

A experiência de Esperança inclui um trecho de memória em que ela desafia parte da família a fim de continuar os estudos. Em especial, seu pai não aprovava a ideia da filha estudando, então, Esperança se opõe à força paterna.

> Comecei a estudar à noite, com 13 anos porque minha mãe pediu para a diretora, mas meu pai não queria. E aí eu tive que ser um pouco desobediente e eu falei para ele que eu ia estudar sim, que as minhas notas eram muito boas ESPERANÇA, p. 108).

Gumperz (2013) parte do pressuposto de que um enunciado composto de trechos de interações humanas pode ser compreendido de várias maneiras e interpretado com base no que se sabe sobre o que está acontecendo no momento. Ou seja, as interações são identificadas em termos do que já é familiar. No caso do excerto acima, Esperança explica que começou a estudar à noite depois que sua mãe pediu à diretora permissão para que isso acontecesse. Em seus relatos anteriores, ela já havia mencionado a dificuldade em continuar os estudos e os desafios que perpassavam a falta de acesso à escola e alcançavam o contexto familiar. Assim, Esperança, estrategicamente, conta com ajuda de sua mãe que também já tinha demonstrado desagrado às ações do pai, segundo os relatos autoetnográficos. Na perspectiva da Sociolinguística Interacional, Esperança enquadra sua resistência ao pai no contexto da desobediência, atitude de desvirtude de uma filha para com os pais, mas que é legalizada pela mãe que intercede junto à diretora. A moldura da interação vem com a justificativa de que as notas eram muito boas, ou seja, Esperança reconhece seu valor, hoje e naquela época, e se reconhece como merecedora do espaço acadêmico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 25) nos lembram que vivemos num mundo "grosseiramente desigual" e que até os maiores defensores de sistemas mais igualitários entre as pessoas recorrem à educação como uma chance de equilibrar as oportunidades e aparar arestas causadoras de desequilíbrio social. Porém, as realidades são muitas e algumas delas foram mencionadas nos relatos das mulheres. Suas autoetnografias revelam a luta das egressas da LEdoC/FUP/UnB à inclusão e resistência ao acesso acadêmico. Dessa forma, considero respondida afirmativamente à primeira pergunta norteadora deste trabalho. Da mesma forma, foi possível identificar o contexto de como e onde as mulheres se veem; analisar o discurso de inclusão e resistência presente nas autoetnografias, e, conforme o primeiro objetivo específico, confirmar a primeira sub asserção da tese de que as autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB revelam discursos de inclusão e resistência nas interações sociais.

AS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NARRATIVOS

Este capítulo tem como objetivo identificar as características dos gêneros discursivos narrativos nas autoetnografias. Como mencionado anteriormente, o gênero discursivo narrativo apresenta particularidades linguísticas em aspectos de sua composição e sua exposição nos relatos das mulheres oferecem grande escopo de análise linguística contextual. O capítulo é norteado pelas relações entre a segunda pergunta da tese e um dos objetivos secundários que identificam características linguísticas próprias do discurso narrativo de inclusão e resistência nas autoetnografias das mulheres.

"... DEPOIS DE MUITOS ANOS ESSE SONHO SE CONCRETIZOU"

O estudo das narrativas compreende o estudo do sentido da vida. As análises das narrativas permitem interpretar as pessoas, suas ações, as relações sociais envolvidas e o mundo que as cerca (MOTTA, 2012). Entender as ações humanas por meio das narrativas passa pela ideia bakhtiniana de que todas as esferas humanas, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com as práticas de linguagem. Nesse sentido, os enunciados estão relacionados às intenções e aos contextos de comunicação que refletem não apenas a intencionalidade, mas também os aspectos de construção textual como o estilo verbal, os recursos linguísticos, fraseológicos e gramaticais (BAKHTIN, 2003). A princípio, serão analisados os elementos básicos na narrativa como a apresentação de tempo e lugar, a sucessão dos fatos e o foco narrativo.

Tempo e lugar

O reconhecimento de um gênero discursivo ocorre porque com o passar do tempo e das vivências, as características textuais dos gêneros já sinalizam sua intenção comunicativa (BAZERMAN, 2006). Assim, as autoetnografias são reconhecidas tanto pela sua intencionalidade como pela composição linguística peculiar. Considerando as autoetnografias como estruturas basicamente narrativas, as análises feitas são ancoradas nos elementos dos textos narrativos.

Adam (2019, p. 113) define as narrativas como um "conjunto de proposições articuladas progredindo em direção ao um fim". A lógica que compõe esse conjunto articulado relaciona sujeito, temporalidade e realidade situacional a uma sucessão de acontecimentos. Nas autoetnografias das mulheres, é perceptível a estrutura da narrativa em suas falas. Nos excertos, as mulheres iniciam as falas colocando-se como o sujeito da narrativa, definindo elementos de tempo e lugar, o que situa as autoetnografias nas

especificidades textuais desse gênero.

> Eu sou a Ayo, filha de E. e de E. (AYO, p. 100).

> Eu nasci no dia quatro de dezembro de 1985, sou daqui de Formosa mesmo. Meu pai era caminhoneiro e a minha mãe dona de casa (ESPERANÇA, p. 106.)

> Eu nasci em Cabeceiras de Goiás bem aqui próximo onde eu onde eu moro né a 30 km daqui eu nasci no campo então minha vida toda foi no campo (FILHA DE NORITA, p. 112).

> Eu me chamo Hibisco, tenho 45 anos, sou casada, tenho dois filhos adultos e um neto. Eu moro em Flores de Goiás, num assentamento onde moram cerca de 500 e poucas famílias (HIBISCO, p. 116).

> Meu nome é Maria, eu tenho 35 anos, eu nasci na comunidade rural na fazenda Indaiá, região do povoado São João. e sempre morei lá, minha família morava lá, meus pais (MARIA, p. 121).

> Eu nasci em Correntina, Bahia, a gente morava acho que uns 10 km de mais ou menos de Correntina (TIPI, p. 127).

Ao serem indagadas na entrevista sobre quem eram, as primeiras noções de autossignificação que as mulheres construíram foram as de identidade situadas em série cronológica. Noções de temporalidade como datas de nascimento ou idade conduz o discurso para o reconhecimento de quando elas nasceram e vivenciaram suas experiências relatadas. Os lugares mencionados e nominados são "pontos de referência no espaço e de domínio sobre o ambiente" (SARAIVA, 2006, p. 140) podendo ser interpretados como uma referência também de pertencimento, em outras palavras, as mulheres situam tempo e lugar na expectativa de definir quem são a partir das narrativas. Dessa forma, esses discursos narrativos se apropriam das características elementares do gênero.

Sucessão dos fatos nas narrativas

Para a existência da narrativa, é necessária uma sucessão mínima de acontecimentos que ocorrem em um tempo delimitado (ADAM, 2019). Tudo o que acontece na narrativa está dentro de um arcabouço histórico que pode ser individual ou coletivo. Ao narrarem suas vivências, as mulheres empregam várias expressões sinalizadoras de progressão dos fatos. O trecho em que Ayo fala de sua infância é marcado pela sucessão de acontecimentos que deixam a narrativa mais dinâmica, abordando parte da vida de seus pais até a ida para a escola.

> Minha mãe e meu pai tiveram uma vida muito difícil e eu fui muito criada pela minha vó e pelo meu vô, então, eu lembro muito da mãe tem que sair de madrugadinha para ir trabalhar e minha avó que era dona de casa e meu vô que era carroceiro e eles que me arrumavam para ir para escola, né, uma escola que era na Metropolitana, um bairro bem pequenininho (AYO, p. 101).

Ayo emprega a conjunção aditiva 'e' e o advérbio de tempo 'então' para sinalizar a sucessão dos acontecimentos.

O trecho da narrativa de Esperança também é marcado pela sucessão rápida de acontecimentos. No excerto a seguir, ela conta de quando foi devolver o material didático na escola, a conversa com a professora, a resistência ao marido, a gravidez e o nascimento da filha.

> Eu tenho até hoje uma lembrança muito triste quando eu tive que devolver os livros na escola e a coordenadora me falou: "Eu fosse você não casaria porque vai ser difícil você voltar a estudar. ". Aí eu falei para ela: "Mas eu vou casar". Depois do casamento, eu falei pro meu marido que eu ia continuar a estudar e ele disse que se fosse no assentamento, eu podia estudar, então terminei a sétima ela a oitava série e daí logo tiveram o ingresso do ensino médio aí eu falei agora eu termino né era muito ansiosa e no meu período de escola do assentamento era muito bom eu gostava muito porque eu sempre queria ser professora. E estava nisso quando engravidei, e o meu esposo ele pegou uma chácara no assentamento. E aí é eu tive a minha filha primeira filha em 2004 (ESPERANÇA, p. 108).

Além da conjunção aditiva 'e' e os advérbios de tempo 'então' e 'depois', Esperança também usa outros recursos de condução da sucessão dos acontecimentos. Embora os advérbios de lugar 'aí' e 'daí' sejam classificados morfologicamente como sinalizadores de lugar, na narrativa, Esperança emprega os organizadores temporais para marcar a sucessão dos fatos. É possível compreender que, na língua vernácula, as expressões 'e aí' e 'daí' indicam a continuação do fluxo narrativo a partir daquele ponto. Rojo (2010) afirma que as expressões 'daí' e 'aí' podem ser consideradas como conjunções coordenativas, se analisadas do ponto de vista morfossintático, mas que da perspectiva textual, estabelecem a relação entre as frases, estabelecendo uma coesão temporal entre dois segmentos.

Essas estratégias linguísticas são características próprias da narrativa que procura organizar a sucessão dos fatos de forma cronológica e que faça sentido. Adam (2019) explica que esse recurso estabelece uma ordem nos acontecimentos um após o outro, de forma intencional.

A recorrência de fatos transformadores no discurso das mulheres é interpretada como um encadeamento de acontecimentos que podem levar à inversão dos temas relatados anteriormente. Nos exemplos a seguir, as mulheres falam de quando ocorreram as mudanças em suas vidas.

> Depois de muitos anos esse sonho se concretizou e nós viemos parar aqui em São Vicente. Eu fiz toda essa breve história para que talvez a gente pudesse fazer uma relação melhor do que que foi para mim chegar na LEdoC depois de ter passado no vestibular. Eu estava concorrendo pela instituição, na época me interessa a formação dessa universidade. Então quando eu fui para Licenciatura em Educação do Campo, eu fui aproveitando uma oportunidade que tinha surgido ali. Bom, quando eu cheguei e fiquei sabendo que a Educação do Campo me preparava principalmente para sala de aula, eu achei muito irônico, né, porque toda vida tive formações que não me levassem à sala de aula (HIBISCO, p. 118).

> A minha escrita foi bem marcante porque mudou a minha visão pessoal, não só a acadêmica. Eu estava concluindo uma fase da minha vida e pude romper barreiras para ser uma pessoa que acreditava em si mesmo, entende? Eu cresci muito e com isso eu acredito que eu sou outra pessoa. Tive um crescimento enquanto mulher por passar por muitas dificuldades, mas eu enfrentei (TIPI, p. 130).

> E também me marcou muito essa daí nas aulas na FUP me ajudou muito a se envolver foi essa questão da organicidade sabe assim alguma coisa chata de fazer porque que era chata porque eu já passava o dia todo na aula e aí à noite aquele espaço que acende debate assim que tinha que pensar que tomar decisões era um pouco cansativo, mas me ajudou muito a questão de aprender a liderar, né. Eu não lembro qual foi a etapa, mas eu fui coordenadora de turma, né, e assim da minha turma, né. Isso me ajudou a expressar melhor em público, a me impor e colocar as pautas, nossas demandas nas reuniões que tinha diretores, professores, na própria CPP (MARIA, p. 124).

Os excertos de Hibisco, Tipi e Maria representam o que Adam (2019) denomina de predicados transformados. Na sucessão dos acontecimentos, as mulheres relatam algumas das mudanças sofridas por elas. Hibisco contextualiza parte de sua história e de sua família para enfim chegar ao ponto em que ingressa na LEdoC e, ironicamente, a prepara para a carreira docente, algo que ela, a princípio, não queria. Hibisco organiza linguisticamente o texto com os advérbios 'depois' e 'então' que sinalizam a sequência narrativa.

Tipi define a fase da escrita do TCC como marcante porque após a conclusão do curso, ela também encerrou questões pessoais e afetivas que a impediam de crescer como pessoa. As estratégias linguísticas de Tipi são focadas nos verbos para marcar a sucessão dos fatos. Adam (2019) explica que os verbos 'ser', 'estar' ou 'fazer' fazem parte de uma fórmula sequencial que relaciona o sujeito da narrativa (no caso, Tipi) com a situação inicial e com a situação final.

A narrativa de Maria expõe a organização de forma a dialogar comigo durante a entrevista. Bakhtin (2003) concebe a ideia de que toda expressão linguística é orientada para o outro, para um ouvinte ou para um leitor. O discurso de Maria justifica essa tese ao empregar várias vezes o advérbio 'né', contração de 'não é?' numa ação de confirmação

do que foi falado anteriormente. Embora Maria empregue o 'né' como um chamado para garantir a atenção de quem a escuta, isso inclui a sinalização da sucessão dos fatos relatados. De acordo com Todorov (1981, *apud* ADAM, 2019), a percepção avaliativa do ouvinte é importante para quem narra e, nessa perspectiva, Maria usa esses recursos de interação como um exemplo de organização sequencial dos fatos vividos por ela.

Foco narrativo

Um dos elementos básicos da narrativa é a perspectiva de quem narra, ou seja, de quem é a voz que compõe a unidade estrutural da narração. Na visão da Sociolinguística Interacional, as narrativas geradas por entrevistas, como é o caso desta pesquisa, o discurso narrativo é (co)construído pelos interlocutores (BAGNO, 2017). Por conseguinte, há avaliações e argumentos defendidos por quem narra sua própria história. A veracidade dos fatos, a sucessão dos acontecimentos e a interpretação deles fazem parte da trama autoetnográfica.

Na composição linguística das autoetnografias, a ocorrência dos discursos direto, indireto e indireto livre sinalizam turnos de fala em que as mulheres reproduzem as falas de outras pessoas. Consoante a isso, a interpretação dos dados gerados, na perspectiva da Sociolinguística Interacional, permite analisar os discursos representados pelas várias vozes ouvidas nos excertos (BELL, 2014). Tomo como exemplos, trechos das interações de Maria e de Tipi:

> Conseguimos resolver o problema da documentação, se não arrumasse, tinha que vir embora na metade do tempo, em julho. E eu agoniada, eu sempre tomava a frente das coisas para ir. Tava me sentindo só porque eu queria cumprir aquele planejamento e não tinha nem começado a pesquisa na comunidade e eu fiquei muito chateada, muito, muito frustrada, essa é a verdade. Como que jogava a gente num país assim? (MARIA, p. 125).

> Bom, então, eu fiquei sabendo da LEdoC pela minha irmã porque lá tem o Sindicato das Trabalhadoras Rurais, então eles avisaram para as pessoas que tava tendo o curso. Como eu era muito... eu não sei qual o nome que usa para aquelas mulheres que não acreditam mais em si, eu não sei nem se não acredita mais em si, mas não acreditava que podia ir além ensino médio. Eu achava que já tinha feito coisa demais, e que não precisava de mais nada, então, eu não me importava muito com isso. Mas a minha irmã fez inscrição dela pro vestibular e a minha e ela foi e me avisou. Aí, quando ela me avisou, pode uma piada dessa? Você é doido, moço? Quando é que eu vou passar no vestibular da UnB? E foi aquela briga. Eu brigava e só aceitava quando meu ex-marido falava assim: "Sério, você quer continuar sendo essa mulherzinha aí que não tem ideia, nem perspectiva de vida nenhuma, não tem expectativa"? Me incomodava muito ele falar assim e aí eu aprendi a dirigir porque eu não queria ser uma mulher acomodada. Me incomoda demais essa palavra (TIPI, p. 129).

O discurso de Maria relata a dificuldade em providenciar toda a documentação exigida pelo Suriname para que os intercambistas permanecessem no país. Maria avalia a situação de forma negativa ao repetir o advérbio 'muito' para os adjetivos 'chateada' e 'frustrada' que a caracterizavam no momento. Além da voz interpretativa da própria narradora, Maria interage com um interlocutor que pode ser eu, como sua ouvinte, mas que pode ser interpretado como uma digressão a um ouvinte não ratificado, ou seja, o questionamento, construído em discurso direto, é para quem o ouvir. Da mesma forma, Tipi endereça uma pergunta a um ouvinte não ratificado:

> Aí, quando ela me avisou, pode uma piada dessa? Você é doido, moço? (TIPI, p. 128)

Maria e Tipi não endereçam as perguntas diretamente para uma pessoa, entretanto, ao fazê-las, alteram sua posição social (GOFFMAN, 2013b) de apenas narradoras para questionadoras da situação vivenciadas por elas.

No excerto de Tipi, além da voz de dela, que no trecho etnográfico revive pela memória fatos de sua vida, igualmente há vozes de outras pessoas, ou seja, Tipi faz uso do discurso indireto livre para os turnos de falas; exemplo disso é a fala indireta irmã, que a avisou sobre o vestibular da LEdoC, e que ficou sabendo pelos sindicalistas rurais representados pelo pronome 'eles'. Entretanto, as vozes mais significativas são as do ex-esposo provocando Tipi e a desvalorizando com o discurso machista expresso no trecho:

> "Sério, você quer continuar sendo essa mulherzinha aí que não tem ideia, nem perspectiva de vida nenhuma, não tem expectativa"? (TIPI, p. 129);

E a voz da própria Tipi (p. 128), primeiro ao justificar sua (des)crença no seu potencial:

> Como eu era muito... eu não sei qual o nome que usa para aquelas mulheres que não acreditam mais em si, eu não sei nem se não acredita mais em si, mas não acreditava que podia ir além ensino médio [...];

E depois ao afirmar que a fala do marido a incomodava a ponto de enfrentá-lo, reagir à provocação e tomar atitudes concretas como aprender a dirigir, fazer parte do processo seletivo para a LEdoC e cursar a licenciatura. Os diálogos reproduzidos por Tipi em sua autoetnografia representam a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso porque as possibilidades humanas de atividades sociais ligam-se às inesgotáveis diversidades dos gêneros (BAKHTIN, 2016). Dessa forma, Tipi elabora um discurso em que representações de outros discursos aparecem para compor argumentos que ela refuta com réplicas.

É importante ressaltar, no discurso de Tipi, a preocupação com a palavra 'acomodada'. No excerto ela afirma ficar incomodada com o termo porque, anaforicamente, ser uma mulher acomodada está relacionado ao que seu ex-esposo disse sobre ela, ou

seja, uma mulher acomodada não se desenvolve, fica sem perspectiva de vida ou limitam-se às alternativas às condições sociais impostas à mulher em sua sociedade. O discurso de Tipi está inserido no contexto de situação em que a linguagem reflete sua identidade de mulher resiliente (BELL, 2014). Por outro lado, ser acomodada introduz a ideia de uma representação social (GOFFMAN, 1985) de que a mulher deve estar ocupada, mas apenas com afazeres domésticos e com o bem-estar da família para ser valorizada. No lugar de domínio social de que Tipi fazia parte, ou seja, para receber apreço, a mulher deve ser acomodada, e é justamente isso que Tipi não quer. Ao assumir alternativas a ficar em casa, apenas com o ensino médio, Tipi reage ao inclui-se no espaço acadêmico da Licenciatura em Educação do Campo.

De forma semelhante a Maria e Tipi, o relato autoetnográfico de Esperança também remete às falas machistas e excludentes nas interações com seus pais.

> O meu pai é muito machista, ele falava assim: "Vai ser professora para cuidar dos homens? " Na minha ideia eu sempre quis ser professora, mas ele não queria que eu fosse (ESPERANÇA, p. 106).

Esperança emprega o discurso direto, ao entregar o turno de fala ao pai. No trecho, a pergunta é dirigida a ela, uma ouvinte ratificada do discurso do pai. Segundo Koch (2000), as paráfrases são fenômenos frequentes nas interações pela fala que podem desempenhar diferentes funções. Na fala de Esperança, há uma marca conversacional expressa pelo trecho 'ele falava assim' topicalizando a progressão narrativa de reprodução da voz do outro. É possível interpretar que Esperança emprega esse recurso linguístico como um reforço à sua resistência ao controle paterno.

A QUESTÃO VERBAL E OS CONTEXTOS NARRATIVOS

Neste trabalho são apresentadas também as noções de memória para a construção das autoetnografias. Bosi (1983) afirma que o instrumento de socialização das memórias é a linguagem e é por meio dela que os espaços histórico e cultural são aproximados para a construção da materialização do que é lembrado. Assim, a autoetnografia, na perspectiva de um texto memorial, emprega as categorias que a linguagem atualiza, como as noções de tempo, espaço, causa e consequência. Esse gênero textual se vale das convenções verbais mais elementares e estáveis da construção das narrativas (BOSI, 1983, p. 19). Dessa maneira, compreende-se que a análise da construção verbal das autoetnografias é relevante para as interpretações. À luz da Sociolinguística Interacional, como algo é dito tem importância para que sejam ratificados ou contestados os significados propostos durante uma interação (RIBEIRO; GARCEZ, 2013; Goffman, 2013b). Assim, serão analisados alguns elementos textuais das autoetnografias que confirmam a asserção dos gêneros

textuais e sua relação com as práticas sociais. O início do relato de Ayo exemplifica uma construção verbal em que o sistema frasal padrão (sujeito + verbo + objeto) é alterada para um sujeito paciente. O trecho em destaque representa essa variação.

> Eu sou a Ayo, filha de E. e de E. Minha mãe foi nascida aqui no DF, meu pai é um baiano, falecido; meus pais já faleceram (AYO, 100)

Ao transformar a mãe em sujeito paciente na ação verbal do nascimento, Ayo antecipa as informações narrativas de migração de seus avós maternos para o Distrito Federal. A composição frasal "*Minha mãe foi nascida*", ilustra o que Bagno (2017) defende ao descrever a atividade linguística como um ato de interação, em outras palavras, "a fala é uma construção coletiva da parte dos interagentes" (BAGNO, 2017, p. 302). Ayo escolhe falar assim para que sua narrativa seja mais do que uma ação mecânica, ao contrário, ela estabelece seu discurso de forma dialógica com as ações de seus antepassados. Essa forma de expressão de Ayo reflete a variação linguística usada para que o seu discurso seja único.

A variação linguística

O estudo da língua em seu contexto social é como Labov (2008) concebe as análises da variação linguística. Tarallo (1986, p. 8) afirma que "as variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade", ou seja, existem mais de uma maneira de falar e que são válidas em seus muitos contextos. No discurso das colaboradoras, a variação linguística aparece de modo único em cada um; o que torna as autoetnografias excepcionalmente originais. No entanto, alguns fenômenos recorrentes podem ser observados, como a marcação do plural no sintagma nominal e a topicalização dos pronomes. A seguir, apresento a discussão sobre essas variações.

Retomo a fala de Ayo no trecho "Minha mãe foi nascida" para exemplificar uma construção própria dos discursos quilombola. Ribeiro (2017) aponta para a variação da transitividade verbal que evidencia diferentes formas de enunciados como exemplo da variação linguística cultural.

Segundo a composição prototípica do português brasileiro, o enunciado ficaria: "Minha mãe nasceu"; tendo como sujeito agente de um verbo intransitivo. Porém, Ayo altera essa relação de transitividade transformando o sujeito em paciente ao acrescentar uma locução verbal.

É relevante destacar o contexto social de Ayo. Em seus relatos ela não se identifica como quilombola, embora sua identidade seja a de "mulher negra e militante" (AYO, 2022). No entanto, Ayo convive num assentamento que apoia estudantes, além disso, ela é professora voluntária da LEdoC, o que faz com que ela esteja sempre em contato com a

variação linguística analisada. Essas interações oportunizam Ayo da apropriação de uma maneira de falar muito peculiar.

Discursos plurais

Em toda comunidade de fala são frequentes os fenômenos de variação linguística. Isso acontece porque a língua é falada por pessoas que participam de diferentes contextos sociais, diversas formações e concepções de cultura, além da função intencional da comunicação que interfere na variação linguística. Exemplos são a variação de concordância de número e a relação modo temporal dos verbos na língua portuguesa falada no Brasil. Segundo Rocha e Cátia Martins (2014), a estrutura verbal informa a constituição da ação verbal de tempo, modo e pessoa. Assim, os verbos são formados por radical + terminações sinalizam a conjugação dos verbos de acordo com o tempo, o modo e a pessoa do discurso. É importante reconhecer que o verbo constrói uma rede de significados na progressão da narrativa, fazendo com que as escolhas verbais ampliem a compreensão textual.

Nas autoetnografias em análise, a variação linguística da supressão da marca de plural é recorrente, quando não há a relação entre as pessoas do discurso e os sufixos de conjugação verbal. Os trechos destacados a seguir representam o fenômeno.

> Os meus pais sofreu muito para criar a gente (TIPI, p. 127).
>
> [...]
>
> O povo falava o dia inteiro e eu saí destruída de cansada. Na matemática e no português, eram simples conceitos, mas os professores parece que dificultavam. Mas também, a gente não tinha acesso à leitura, então pra mim, boa parte do curso foi muito sofrimento, assim, era uns textão, apostilas imensas, que não fazia muito sentido para nós (TIPI, p. 129)
>
> "Quero que vocês me faz uma peça desse livro" (ESPERANÇA, p. 108).

O reconhecimento da relação do verbo com a pessoa do discurso é o que constitui a variação modo temporal nos usos linguísticos, assim as falas de Tipi e Esperança exemplificam uma variação linguística comum entre os falantes brasileiros (ROCHA; MARTINS, 2014). A relação de concordância no português brasileiro é determinada pela ligação gramatical de uma palavra com a forma de outra palavra. A concordância ocorre quando um ou mais elementos conferem gramaticalidade à palavra por meio de morfemas (CARDOSO; COBUCCI, 2014).

Os exemplos acima trazem ocorrências não explícitas da relação de concordância ao não serem incluídos os morfemas responsáveis pela gramaticalização.

> A ausência de marca de número no substantivo e no verbo não pode ser vista como exceção ou erro, pois faz parte do sistema linguístico do português

> brasileiro e até de outras línguas. [...] Assim, como vimos no exemplo, a concordância se manifesta gramaticalmente, pois apresenta as marcas morfológicas nos elementos envolvidos no fenômeno (CARDOSO; COBUCCI, 2014, p. 76).

As autoras explicam que um enunciado verdadeiramente agramatical seria algo como " Eles sofri muito. ", um enunciado que não é produzido pelos falantes da língua, com exceção de alguém com problemas neurológicos que afetem sua produção linguística.

No capítulo 2 desta tese, faço uma breve contextualização sobre o curso da LEdoC e descrevo o processo seletivo. Um dos critérios é a residência na área rural ou a relação com o campo. Considerando que a LEdoC é um curso de inclusão, Sousa (2016, p. 69) explica que a maioria dos estudantes vêm de contextos sociais com predominância da oralidade, como os quilombolas, assentados e campesinos. Essas mulheres "em grande parte, têm somente a experiência do letramento sistematizado na escola". Embora todas já tenham concluído a graduação e a pós-graduação, as marcas de oralidade ainda se fazem presentes no discurso.

É possível refletir sobre a variação linguística ao considerar o modo de falar de cada pessoa como único e singular. Deborah Tannen e Cynthia Wallat (2013) ampliam a discussão ao dizer que todos os comportamentos linguísticos ou não são fontes potenciais de comunicação e só podem ser entendidas dentro de um contexto. Em síntese, as interações das mulheres representadas nas autoetnografias são reflexos dos contextos pessoais, culturais e sociais em que elas vivem.

Topicalização dos pronomes e coesão textual

Outro fenômeno recorrente relacionado à variação linguística observado na fala das mulheres é a topicalização dos pronomes e a relação coesiva entre os enunciados. Sousa e Machado (2014) definem a coesão textual como o conjunto de relações estabelecidas no interior do texto e que produzem sentido a partir das retomadas de palavras ou informações. Os trechos a seguir exemplificam a ocorrência da topicalização como um fenômeno de coesão textual.

> A família materna <u>ela</u> vem do Ceará logo na construção de Brasília.
>
> [...]
>
> [...] meu pai <u>ele</u> era muito rígido então o meu tempo era para a igreja católica. (AYO, p. 100 e 101).
>
> [...] e o meu esposo <u>ele</u> pegou uma chácara no assentamento.
>
> [...]
>
> Meus filhos, hoje, <u>eles</u> agradecem muito e têm orgulho de mim (ESPERANÇA, p. 108).

Os excertos de Ayo e Esperança ilustram o que Silva e Alves (2014) descrevem como o conhecimento sólido da língua portuguesa vernacular falada em situações menos monitoradas. Azeredo (2008 *apud* Silva; Alves 2014) define a topicalização como um deslocamento de retomada. Nos trechos acima, os pronomes pessoais foram usados para topicalizar o sujeito do início da frase que foi retomado por um pronome.

Então, nos exemplos lidos, os vocábulos 'ela' e 'ele' retomam sintagmas topicalizados. Nos excertos de Ayo, 'ela' se refere à 'família materna' e 'ele' retoma 'meu pai'. Esperança retoma 'meu esposo' pelo pronome 'ele' e topicaliza 'meus filhos' pelo uso de 'eles'.

Silva e Alves (2014, p. 49) afirmam que pode causar "estranheza a presença de um pronome cópia (*ela, ele, elas*) anexo ao sujeito principal". No entanto, essa transposição é bastante comum em contextos orais da língua. Ao considerar a língua em sua função social, faço as interpretações baseada em Bakhtin (2003) que ressalta o sentido dialógico do discurso.

O momento das interações durante a pesquisa foi descontraído e pudemos, eu e as mulheres entrevistadas, conversarmos como iguais, como mulheres que enfrentavam as mesmas dificuldades em conciliar os estudos, o trabalho, os cuidados domésticos e familiares, além de lidar com os contextos da pandemia. Assim, os dados da pesquisa refletem a variação oral da língua.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Os sistemas linguísticos são importantes estratégias de composição dos gêneros discursivos. Bazerman (2006) cita os gêneros como organizadores das práticas comunicativas ao empregar sequências textuais moldadas pelas intenções de interação, então, as autoetnografias podem ser consideradas como formas estáveis histórica e socialmente situadas (Marcuschi, 2008). O uso de determinados estilos linguísticos e gramaticais, vocabulário, coesão textual e outros aspectos sinalizam qual a intenção comunicativa do gênero analisado.

Neste capítulo, procurei identificar características linguísticas e lexicais próprias do discurso narrativo de inclusão e resistência nas autoetnografias das mulheres, conforme um dos objetivos deste trabalho. Os excertos das interações escolhidos e apresentados por mim confirmam a asserção de que as autoetnografias estão inseridas linguisticamente no discurso narrativo e apresentam as características de suas particularidades enquanto gênero discursivo.

OS LETRAMENTOS E AS EXPERIÊNCIAS DE VIDA

Neste capítulo, as análises das interações são interpretadas à luz do objetivo específico que procura analisar como os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos contribuem para a inclusão e o empoderamento das mulheres em diversos domínios sociais. Esse objetivo dialoga com a seguinte pergunta motivadora: os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos, servem para incluir as mulheres em diversos domínios sociais? Neste capítulo, como os demais, também apresento diversos excertos das autoetnografias com a finalidade de confirmar ou contestar a asserção de que os múltiplos letramentos têm o poder de incluir e empoderar as mulheres em diferentes domínios sociais.

"...O ÚNICO LIVRO QUE TINHA NA CASA DA MINHA MÃE ERA A BÍBLIA"

As atividades que exigem leitura e escrita, como ler, compreender e produzir textos são situações discursivas que correspondem também a contextos sociais que cada pessoa faz parte ao desempenhar suas práticas linguísticas (Soares,2009). As mulheres, em sua individualidade de experiências, refletem os letramentos percorridos durante a vida. Conforme essa ideia, exponho os trechos a seguir ressaltando as atividades de letramentos em que as mulheres estiveram envolvidas desde a infância e como elas se lembram dessas práticas.

> Eu gostava muito de ler, só que na Bahia, eu não me recordo de ler, não tenho essa lembrança. Mas quando a gente mudou aqui para o assentamento, eu tive acesso a gibis na casa de uma mulher que minha irmã trabalhava. Ela era babá de duas crianças e lá tinha uns gibis que ela levava pra gente. Quando minha irmã chegava com a sacola, era o dia da alegria e eu ficava lendo e relendo esses gibis. Mas vou dizer pra você, ler um livro inteiro mesmo, só na LEdoC, nem no Ensino Médio eu li um livro, só os didáticos. Ninguém tinha dinheiro para comprar livro, a gente não tinha acesso (TIPI, p. 128).

Os trechos revelam as oportunidades de acesso à leitura e a relação delas com os livros e outros materiais de leitura e de escrita. O relato de Tipi exemplifica a construção dos letramentos por meio do acesso familiar e afetivo antes das práticas escolares. Ela recebia os gibis de sua irmã que tinha acesso a essa publicação em outra casa, a dos patrões, que provavelmente eram abastados o suficiente para ter uma babá e ainda oferecer gibis aos filhos.

Pela narrativa das mulheres é possível perceber que a maioria tem acesso a livros religiosos e algum material didático. Rojo (2009, p. 8) lembra que existe uma "cultura de popularização de impressos e de democratização dos letramentos" muito recente em nosso país, fazendo da aquisição dos bens culturais uma prática inacessível para muitas pessoas.

Ayo e Hibisco contam sobre suas experiências de letramentos ressaltando o acesso ao letramento religioso.

> Na minha família não tinha essa coisa da Leitura, enquanto criança tenho poucas memórias de leitura na escola não me lembro assim e aí eu vou me lembrar dessa de leitura. Já no ensino médio, aí a gente vai ter as literaturas de Machado de Assis para ler para vestibular tal, mas, eu vou ter uma prática de leitura quando eu entro na graduação. Antes disso, na infância e adolescência não tinha. Assim eu era uma pessoa eu era muito católica, meu pai ele era muito rígido então o meu tempo era para a igreja católica. Fui catequista, depois eu fui para o convento, ia ser freira com 15 anos. Então as leituras que tinha era muitas leituras litúrgicas né.
>
> [...] Depois que eu saio do convento e tal eu me envolvo com este grupo de adolescentes que era de uma periferia que não tinha nada a não ser a igreja e a capoeira (AYO, p. 102).

Os relatos sobre o acesso ao material de leitura e de escrita de cunho religioso chamam a atenção; a maioria das mulheres relata ter tido contato com esses letramentos ainda na infância.

> Eu venho de uma estrutura evangélica com diversas questões peculiares em relação a outras doutrinas evangélicas e uma delas é acreditar no corpo como templo do Espírito Santo e na preservação da Saúde; porque também acreditamos que no corpo são habita uma mente sã. Enfim, eu to trazendo isso à tona porque voltando um pouco atrás, eu fiz Patologia Clínica, curso técnico de Patologia Clínica no ensino médio porque haviam três opções na escola de ensino médio que eu estudava. Uma era o ensino médio normal, tradicional e duas opções técnicas. Como era patologia clínica e a outra opção era magistério, naquela época ser professora era algo que eu definitivamente não queria resolvi fazer o técnico em patologia clínica (HIBISCO, p. 117).

Segundo o censo de 2010, o último realizado pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE), mais de 80% da população brasileira é cristã. As denominações com maior número de pessoas são a Católica Apostólica Romana, com 123.280.172 pessoas, e a Evangélica, com 42.275.440 membros. Há outras religiões cristãs, como as outras denominações evangélicas, as espíritas, e demais vertentes da Igreja Católica, como a Católica do Brasil e a Católica Ortodoxa (IBGE, 2022). Grande parte das práticas religiosas são mediadas por letramentos incentivados pelos líderes e outros membros.

As cerimônias de batismos e casamentos, por exemplo, são práticas sócio religiosas em que as pessoas professam a fé, se comprometem a seguir regras lidas pelo líder religioso e, por fim, recebem um certificado comprovando esses sacramentos. As pessoas que fazem parte de um contexto religioso também estão inseridas nas práticas de letramentos oferecidas por essas instituições.

No relato de Hibisco, a autoetnografia revela a origem da cultura religiosa como base de sua formação; as crenças a fazem decidir sobre que carreira seguir profissionalmente.

Esse exemplo da influência dos letramentos a que Hibisco teve acesso ratifica a afirmação de Bortoni-Ricardo (2014) que considera a interação humana como constituída pelos papéis sociais desempenhados em determinados domínios sociais.

> Na escola eu gostava muito de pegar os livros didáticos e ler os textos. Como eu não tinha livros e sempre gostei de ler, aí eu pagava os livros didáticos mesmo e ficava escolhendo os textos mais interessante que me chamava atenção. [...]
>
> Meu pai era alcoólatra e a gente estava sempre com medo de acontecer alguma coisa e o único livro que tinha na casa da minha mãe era a Bíblia, então eu corria para debaixo da cama e ficava lendo a Bíblia quando meu pai tava em casa bêbado (ESPERANÇA, p. 107).

Esperança fala de seu apego à leitura dos livros didáticos a que tinha acesso. E encontra na leitura da Bíblia, embaixo da cama, recurso de conforto. É possível perceber que cada experiência relatada contribui para a aquisição das práticas sociais em que os letramentos serão empregados (SOUSA, 2006).

Em relação aos relatos das experiências memoriais dos letramentos, três aspectos contextuais dos relatos das mulheres confirmam a asserção de que os letramentos múltiplos contribuem para o empoderamento das mulheres. Dessa maneira, serão analisadas três perspectivas ressaltadas no discurso das voluntárias: o contexto familiar; o contexto religioso e o contexto escolar.

O letramento está ligado a práticas sociais em que a leitura e a escrita serão usadas para determinadas atividades em sociedade (SOARES, 1998), assim, além de ser um conjunto de habilidades individuais, o contexto de grupo social em que as mulheres estão inseridas são muito relevantes para as práticas de letramentos que elas desenvolveram e como elas se recordam disso.

Segundo Rojo (2009), a família é a primeira responsável pelo contexto dos letramentos iniciais sendo sua influência parte da esfera dos letramentos vernaculares, ou não regulados, não controlados ou não sistematizados por instituições. Como já mencionado, exemplos de acesso aos letramentos são apresentados no apêndice 2, no questionário de socioletramento proposto para as aulas de Leitura e Produção de Texto no curso da LEdoC; o questionário lista os tipos de bens culturais e o acesso à leitura e à escrita que uma família pode ter. No caso das mulheres egressas da LEdoC, o material era escasso, conforme elas mesmas relataram. Tipi lia os gibis trazidos de uma outra casa por sua irmã, Esperança lia a Bíblia embaixo da cama quando se sentia insegura pela questão familiar. Ayo também fazia parte de grupos religiosos que promoviam o letramento.

No caso dos letramentos encontrados no contexto familiar, Street (2014) concebe a figura feminina, em especial, a mãe como a principal influência na aquisição dos letramentos dentro da família. Nos relatos autoetnográficos há a menção de pelo menos uma figura

feminina que inicia ou dá continuidade aos letramentos das mulheres. Há as mães, as irmãs, as avós, as tias e as filhas que, enquanto parte do círculo familiar, permanecem como rede de apoio do núcleo representacional das práticas de letramentos no contexto doméstico. Pelos excertos, percebo que as mulheres descritas são líderes ativas, inclusive na condução de questões políticas relacionadas à luta pela terra, como é o caso de Filha de Norita e de Hibisco:

> É...eu estou como presidente de associação da minha comunidade já no segundo mandato, desde em 2011 eu estou na diretoria da associação. Na minha comunidade são 132 famílias e aí eu venho intensamente, assim, desde quando eu mudei para assentamento, atuando no processo organizativo do assentamento (FILHA DE NORITA, p. 113).

Filha de Norita, além de professora e doutoranda em educação, preside a associação representante das famílias do assentamento onde vive; exposição de sua reconhecida liderança entre a comunidade. Sua interação comigo revelou uma conversa entre duas doutorandas, entretanto, em sua comunidade, possivelmente ela tenha tido outras formas de interagir para que suas ideias fossem aceitas, seu posicionamento respeitado diante das famílias e das autoridades políticas[1].

> Nas aulas da professora Taís nós falamos sobre segurança alimentar, sobre o perigo dos defensivos agrícolas, os agrotóxicos e tudo aquilo encaixou muito com todas as minhas crenças e com tudo que eu tinha lido, com tudo que eu tinha estudado no decorrer de toda minha vida e ali eu estava lidando justamente com as questões que sempre me chamaram atenção que eram as questões de saúde, né, saúde humana (HIBISCO, p. 119).

Hibisco já tinha ideia a respeito do uso de agrotóxicos e a questão da segurança alimentar. Contudo, nas aulas da LEdoC, ela ratifica essas ideias a partir do letramento acadêmico na universidade. Street (2014) aponta para os letramentos múltiplos no contexto familiar como uma quebra de tradições da cultura de formas de educação em que as meninas e mulheres eram excluídas das tomadas de decisões referentes à comunidade como um todo. Brian Street (2014, p. 17) levanta a perspectiva do letramento como uma "prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas". Ou seja, as condições culturais afetam o significado das práticas comunicativas, assim, o letramento deixa de ser visto apenas como artefato de comunicação para ser também um comportamento social. Ainda segundo Street (2014), a escola oferece mais procedimentos de letramento escolar enquanto que as famílias podem oportunizar outras formas de letramentos, inclusive de práticas consideradas desvalorizadas pela pedagogia moderna (OLIVEIRA, 2020). Na visão de Rojo (2009), os letramentos

1. Trechos da autoetnografia de Filha de Norita expõem a luta pela terra no local onde sua família vive. Os trechos impactantes dos conflitos em que ela, sua família e os demais membros da comunidade enfrentaram, foram suprimidos do texto exposto nesta tese para que possam ser garantidos seu anonimato e sua segurança.

dominantes são os institucionalizados e estão associados às organizações formais como escolas, igrejas, sistema de trabalho, comércio, sistemas jurídicos e burocráticos e outras formas de normatizar as práticas de leitura e de escrita. Essas práticas de letramento dominante, muitas vezes, tem sido instrumento de hegemonia e exclusão principalmente das mulheres camponesas. Entretanto, Kleiman (1995, p. 30) aponta as "práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita", como práticas em que o conhecimento coletivo é construído por meio da colaboração entre os membros do círculo familiar. Assim, faz muito mais sentido aproveitar no contexto escolar as práticas de letramentos adquiridas junto à família do que considerá-las como um processo menos importante (KLEIMAN, 1995).

As abordagens etnográficas incluem a análise da aquisição do letramento como modo de interpretar as relações dos letramentos com aspectos mais profundos de ideologia e cultura que ultrapassam a ideia da transmissão de conhecimentos ou habilidades (STREET, 2014). Nos excertos analisados, as mulheres mencionam práticas religiosas como parte da formação individual e coletiva da qual faziam parte. O letramento religioso, como prática social institucionalizada, é mediado por textos escritos ou orais como os mencionados por Tipi, Esperança e Ayo: a leitura da Bíblia, de outros livros e lições bíblicas, hinos e orações. Além disso, os excertos indicam que o letramento religioso as conduziram para outras práticas sociais como ler a Bíblia para encontrar conforto, confirmar e professar as crenças religiosas, ensinar catequese, participar de grupos religiosos. Rios (2013) lembra que os letramentos institucionalizados, como os encontrados em algumas práticas religiosas, podem levar à opressão ao propor textos de cunho ideológico excludente e hegemônico. Ayo e Esperança relatam a ruptura com o sistema religioso de que fizeram parte em algum momento da vida:

> Depois que eu saio do convento e tal eu me envolvo com este grupo de adolescentes que era de uma periferia que não tinha nada a não ser a igreja e a capoeira. E a gente começa a se movimentar então acabava aqui várias pessoas era é uma galera muito inteligente assim, né (AYO, 2022).

Embora Ayo não fale especificamente que deixou de seguir a fé católica, seu relato dá conta de que ela decidiu não mais ser uma religiosa no sentido extremo, deixando assim o convento e partindo para outros projetos ainda no escopo do letramento religioso, representado pela igreja, mas também com um enfoque mais cultural e inclusivo, como a capoeira.

Esperança, tem dúvidas se deve falar sobre isso numa entrevista semiestruturada para uma tese, e reflete se fará diferença essa parte do relato. Goffman (2013a) explica que numa interação, a organização das falas fica por conta dos interagentes que decidem se mantém ou não os turnos de fala, as ratificações, os argumentos. No trecho de Esperança,

há um exemplo de *footing* termo criado pelo linguista que significa uma alteração no assunto. Esperança, ao interagir comigo na pergunta indireta se falar sobre voltar para a igreja dá diferença no trabalho, levanta a hipótese de que alguns assuntos são legitimamente tratados num trabalho acadêmico e outros não.

> E aí essa parte da minha vida aqui... se... eu não sei se dá diferença no trabalho, mas, é que é válido colocar aqui pra gente, foi quando eu voltei para igreja, né, voltei pra Deus (ESPERANÇA, 2022).

Ao empregar o verbo 'voltar', Esperança deixa entrever que houve um momento de pertencimento a uma instituição religiosa, um afastamento e um retorno para Deus, representado no discurso dela, pela igreja.

Hibisco também confirma suas crenças em Deus ao relacioná-las às abordagens nas aulas da LEdoC e sua aceitação à carreira na educação:

> Eu acredito que a mão de Deus tinha me conduzido de uma forma muito magistral até esse momento, cuidado de mim em cada passo que nós estávamos dando e eu resolvi, então, abraçar essa minha nova profissão que era de professora.
>
> [...]
>
> Quando eu cheguei no curso e eu vi toda ementa do curso, percebi que eram temas que eu apreciava muito. Estavam ali a questão do trabalho coletivo, a questão do cuidado com o próximo, a história da educação. Lá eu conheci Chimamanda, uma nigeriana, não conheço pessoalmente, conheci através das aulas que ela conta sobre o perigo da história única. Nas aulas da professora J. nós falamos sobre segurança alimentar, sobre o perigo dos defensivos agrícolas, os agrotóxicos e tudo aquilo encaixou muito com todas as minhas crenças e com tudo que eu tinha lido, com tudo que eu tinha estudado no decorrer de toda minha vida (HIBISCO, p. 119).

O gênero textual em análise aponta para as memórias e impressões das mulheres ao relatar suas experiências; dessa forma, a interpretação da memória relatada por elas é pautada pela rede de interpretações tecidas por elas mesmas a partir do conjunto cultural a que pertencem (SARAIVA, 2006).

O terceiro aspecto de análise deste tópico denota o letramento escolar a que as mulheres tiveram acesso. O relato de Filha de Norita sinaliza para a ação do letramento acadêmico:

> E porque houve essa influência do curso de Educação do Campo sobre a minha vida e por que que ele continua sendo tão pertinente, tão importante, eu espero ainda conseguir trazer alguma influência dentro da minha área (FILHA DE NORITA, p. 120).

Tradicionalmente, a escola é o espaço de maior autoridade para o ensino dos letramentos. Assim, o letramento escolar/acadêmico estaria validado por essa agência, concepção que Kalantziz, Cope e Pinheiro (2020, p. 51) ratificam ao afirmar que "a função

da escola é preparar os alunos para os três âmbitos do 'mundo real' da comunicação: trabalho, cidadania e vida comunitária", em conformidade com as esferas comunicativas e de interação. Kleiman (1995, p 20) reflete sobre a importância do letramento escolar e sua relação com os letramentos múltiplos:

> Pode-se afirmar que a escolar, a mais importante das agências e letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola.

Entretanto, outras formas de agências de letramentos, como a família, a igreja, os grupos comunitários, os ambientes de trabalho, também podem estar inseridas nas práticas de letramento. A escola enquanto agência de letramento ofereceu o material didático para leitura, de acordo com os relatos das mulheres. A maioria delas conta que lia na escola textos fragmentados dos materiais didáticos e isso fez com que elas entrassem em contato com os livros, validando assim, práticas sociais que foram sendo mediadas pelos letramentos.

"...EU SEMPRE TIVE EM ESPAÇOS DE MUITOS LETRAMENTOS,"

O conceito de letramento é amplo e, segundo Kleiman (1995), esse termo começou a ser usado para separar os estudos sobre alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita (STREET, 2014; ROJO, 2009), assim, é possível considerar o termo no plural, como letramentos, ou letramentos múltiplos, já que o uso social da leitura e da escrita vai muito além de decodificar um texto. Nos trechos a seguir, as interações indicam a multiplicidade de letramentos pelos quais as mulheres passaram nos contextos sociais em que estavam inseridas.

> Então eu vim para ser secretária do secretário dentro do carro e eu ajudei bastante que eu não tinha muita experiência com essas correspondências né como eu já tinha facilidade outro bastante e também foi um momento que eu comecei a conhecer Cavalcante conhecer população conhecer as demandas das escolas rurais que eu ia para as escolas rurais ou eu também recebi muitos professores né das escolas rurais comecei a entender a dificuldade sim viu tanto de escolas que tinha a carência que tinha né (MARIA, p. 122).

> Sobre o intercâmbio, várias vezes era para enviar material, documentação para assinar... duas vezes eu pensei muito em desistir né, porque minha mãe estava passando por uns problemas e eu pensava: "E se eu perder minha mãe"? Mas aí eu fui. As oportunidades, elas são únicas, então fui representar a minha comunidade, meu quilombo. Aí eu resolvi decidir ir, né, sabendo que teria muita dificuldade. A dificuldade que foi para mim foi a questão linguística mesmo [...].

> Quando chegamos lá para preencher um documento no aeroporto que era todo em inglês e holandês. Tinha que dizer sobre a profissão, preencher o endereço, o que a gente ia fazer. E nós demoramos muito para fazer isso (MARIA, p. 125).

Maria relembra o início de sua carreira como secretária da prefeitura de Cavalcante e já tinha que lidar com o letramento da esfera burocrática. As correspondências, os ofícios, as solicitações, as demandas dos professores atendidos por ela. Ela relata ainda sobre a dificuldade de organizar a documentação para o intercâmbio no Suriname, ação linguística também, incluída na esfera burocrática. Os aspectos linguísticos mencionados por ela como o envio do material solicitado, o preparo dos documentos para as assinaturas, os documentos da imigração no aeroporto, a leitura dos termos do intercâmbio, a desafiaram a aplicar as habilidades de leitura e de escrita no processo da ida, da permanência e da volta do intercâmbio. O contato com as línguas estrangeiras também e a exigência para que os documentos fossem preenchidos nessas línguas também fez com que Maria reconhecesse as práticas sociais como permeadas pelos múltiplos letramentos. O conceito bakhtiniano de esferas de comunicação organiza os modos como os textos circulam na sociedade (BAKHTIN, 2003). A esfera burocrática, por exemplo, requer conhecimento dos gêneros discursivos usados por essas práticas sociais que nem sempre são familiares às pessoas que vivem nas áreas rurais. Maria, mesmo reconhecendo essa dificuldade da completa inserção ao letramento burocrático e temendo pela saúde de sua mãe, resolveu participar do intercâmbio para representar sua comunidade, o quilombo. Nesse trecho da autoetnografia, é possível confirmar que os letramentos múltiplos também são compreendidos por meio da perspectiva multicultural das práticas identitárias e culturais (ROJO, 2009).

Ayo também faz menção aos multiletramentos, dos quais fez parte na adolescência e juventude.

> Aí o cinema chega para gente em 2002 assim então a gente já tá aí com seus 17 18 e 20 anos aí o cinema desperta o outro lugar para gente também então por mais que eu não tenha tido a prática da leitura, eu sempre tive em espaços de muita de muitos letramentos, em espaço de pessoas, de jovens que estavam em busca de transformar o seu lugar. E aí depois disso fiz um processo de oficinas de audiovisual. E aí, depois, a gente fez documentários super legal assim e aí a gente começou a ler muita, muita coisa sobre cinema, né (AYO, p. 103).

Segundo Rojo (2009), dois conceitos de Bakhtin podem ajudar na interpretação das análises sobre os gêneros audiovisuais e midiáticos. O conceito das esferas de atividades ou da circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos. A autoetnografia de Ayo, nesse trecho, já indica a reflexão que ela mesmo faz sobre o impacto dos multiletramentos como o cinema, as produções digitais e audiovisuais sobre ela e seus companheiros o que, de acordo com Rojo (2009) são ferramentas tecnológicas digitais que atuam no processo

contra-hegemônico.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os múltiplos letramentos ampliam o contexto do letramento escolar, sendo necessária a utilização cada vez mais de recursos de letramentos multissemióticos na prática escolar contemporânea. No trecho do relato de Esperança, ela conta sobre uma dinâmica de relação entre a leitura de um texto escolar e uma outra prática social de letramento.

> Nesse meio tempo também tive uma professora que deu um livro para gente ler: *Um Certo Capitão Rodrigo*. Eu nunca tinha lido esse livro completo eu sempre gostava de ler, mas eu só lia livros didáticos. A professora falou: "Quero que vocês me faz uma peça desse livro". E aí a gente sai a gente fez uma apresentação na escola com sucesso; todo mundo queria ver. Como não tinha muito entretenimento na zona rural, lá no assentamento, a gente apresentou essa peça três vezes (ESPERANÇA, p. 108).

A experiência de Esperança exemplifica como o letramento acadêmico/escolar pode dialogar com outras práticas, textos, enunciados e culturas locais. Rojo (2009, p. 115) afirma que os letramentos mais valorizados pela cultura contemporânea, dos quais a escola é a 'guardiã', devem estar a serviço da transformação pessoal e social por meio da (re)elaboração dos textos para que esses façam sentido tanto individualmente como de forma coletiva. A triangulação entre os múltiplos letramentos, a cultura local e os letramentos acadêmicos oferecem a oportunidade das pessoas lidarem com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009).

"EU QUERO FAZER UM TRABALHO, UMA PESQUISA QUE REPRESENTA MINHA COMUNIDADE"

No início da pesquisa desta tese, ainda num período pré-pandemia, as atividades desempenhadas pelas colaboradoras já chamavam minha atenção pela diversidade de domínios sociais que elas representavam. Numa análise macrossociolinguística, as interações são interpretadas à luz dos contextos socioculturais, ou seja, também é importante examinar as condições em que a fala é produzida (BORTONI-RICARDO, 2014). Partindo desse princípio, os trechos a seguir ilustram práticas de letramentos em eventos sociais diversos.

> Paralelamente, enquanto tava fazendo o curso, eu também tava me dedicando ao meu canal no YouTube; tudo por causa de uma experiência do meu marido com o Sisteminha, que é o Sistema Integrado de Produção de Alimentos da Embrapa. A gente tava aqui brigando com a terra, usando várias formas de produção convencional de alimentos que surtiram efeito por pouco tempo e a gente tava vendo nossa terra cada vez mais degradada. Então a gente transformou o sisteminha da Embrapa, nós fizemos adaptações para que ele se tornasse uma ferramenta de transição agroecológica e com a visão de Educadora, né, foi que a gente foi incrementando o canal e as redes sociais com essas crenças (HISBISCO, p. 119).

Hibisco, além de professora, é produtora de conteúdo digital na internet. Ela e sua família têm um canal no Youtube onde ensinam a lidar com a terra, divulgam receitas culinárias, relatam o dia a dia no campo e fazem reflexões sobre a vida no assentamento. É importante ressaltar que Hibisco e família contam com o apoio da Embrapa, no denominado Sisteminha; assim, Hibisco lida com diferentes esferas de comunicação em que os letramentos são empregados.

> Fiz uma palestra no Goiás Tec e estava a secretária de educação. Eu espero ter conseguido plantar uma sementinha; se eu não tivesse quem sabe conseguido entrar na UnB e feito o curso de licenciatura, talvez essa oportunidade nunca tivesse acontecido. O que vai acontecer com essa sementinha, eu ainda não sei, mas no que depender de mim, eu vou continuar trabalhando para que ela possa germinar, vingar, virar plantinhas e ser multiplicada por aí porque dentro das minhas bases de crença e de tudo que eu aprendi na Licenciatura de Educação do Campo, se a gente quiser dignidade e qualidade de vida, muitas das respostas estão no campo e não nas cidades (HIBISCO, p. 119).

Num outro trecho, Hibisco relata sua participação num evento da prefeitura onde deu palestra sobre suas experiências na agricultura familiar. Ela avalia a formação no curso da LEdoC como crucial para o avanço das ideias defendidas por ela.

Em relação à LEdoC, Tipi também conta sobre a prática do letramento acadêmico.

> A parte acadêmica era muito difícil, vou falar a verdade, difícil, difícil mesmo. Agronegócio, por exemplo, eu não entendia nada sobre isso. O povo falava o dia inteiro e eu saí destruída de cansada. Na matemática e no português, eram simples conceitos, mas os professores parece que dificultavam. Mas também, a gente não tinha acesso à leitura, então pra mim, boa parte do curso foi muito sofrimento, assim, era uns textão, apostilas imensas, que não fazia muito sentido para nós. Para mim era tudo muito novo. Você sai de um mundo de dona de casa para um mundo agora de entender todos os conceitos. Quando foi para escrever a monografia, eu sofri também porque disseram que a Professora Juanita tinha feito a minha monografia, porque eu era muito apegada à Professora Juanita mas é que ela foi a primeira pessoa que disse que eu podia escrever, porque nem eu acreditava que eu conseguia escrever alguma coisa. Sinceramente, eu já vim da infância de não acreditar muito em mim, mas a Professora Juanita era a única que me deixava segura em sala de aula. Essa fase da monografia foi muito difícil porque eu tava já em processo de separação e me via sozinha para cuidar de três crianças (TIPI, p. 129).

As práticas de letramentos na LEdoC são motivo de reflexão porque a maioria dos estudantes são oriundos de contexto sociais com predominância da oralidade, com apenas a experiência do letramento sistematizado da escola (SOUSA, 2016), o que dificulta ainda mais a inclusão dessas mulheres no contexto da graduação. Dessa forma, quando essas mulheres são inseridas nas práticas dos letramentos extremamente acadêmicos, há uma lacuna entre o letramento escolar, autônomo, na maioria das vezes, e o letramento na universidade.

Normalmente, as mulheres deveriam, logo no início da graduação, ser capazes

de ler, compreender os textos acadêmicos solicitados, além de escrever fichamentos, resumos, resenhas, relatórios e outras modalidades de gêneros textuais que estavam fora de suas condições de letramento. Tipi analisa a situação e reflete sobre a formação dos professores universitários que, segundo sua versão, dificultavam os conceitos básicos. No entanto, logo a seguir, ela mesma retifica o discurso afirmando que as circunstâncias problemáticas de letramentos ocorriam por falta do acesso à leitura, ou seja, falta de pressupostos teóricos básicos das próprias estudantes. Sobre o tema, Sousa (2016) indica que muitos professores da LEdoC são de origem totalmente urbana e têm pouco contato com as realidades campesinas. Esperança compartilha dos mesmos desafios enfrentados por Tipi:

> No começo era muito difícil, eu não tinha muita habilidade e eu tinha que estudar muito e eu não queria passar uns 4 anos na LEdoC e não ser aprovada, então todo fim de semana eu passava lendo os textos. Eu achava muito pesada a leituras, não entendia os conceitos, né, então eu sofri muito no começo e aí os meus filhos ficavam. O menino ficou comigo e ia na Ciranda por um ano e meio, mas a menina já estudava e ficou na casa da minha irmã.
>
> [...]
>
> Para fazer o estágio na escola a gente teve algumas dificuldades, mas foi nesse período que eu fui me descobrindo mais, eu era muito tímida, não fazia amizade com ninguém, mas na dificuldade, a gente acaba tendo que fazer umas amizades. Então, eu sofri um pouco, mas consegui me relacionar e, quando a gente foi escolher o tema para fazer o TCC, eu me envolvi com teatro o teatro ali foi a minha a minha válvula de escape para eu poder me soltar um pouco. Hoje eu uso muito esse trabalho na sala de aula para mostrar para os meus alunos que a gente pode fazer para superar os desafios. (ESPERANÇA, p. 109).

O relato de Esperança aponta um outro desafio enfrentado pelas mulheres no letramento acadêmico/universitário, o cuidado com os filhos pequenos. Nas experiências das vivências coletivas da LEdoC, há o projeto da Ciranda Infantil, espaço em que voluntários cuidam das crianças menores de seis anos enquanto as mães estão em sala de aula. O objetivo do projeto é garantir o acesso e a permanência das famílias, especialmente as mulheres, às instituições de ensino durante o tempo universidade. (OLIVEIRA, 2019). O regime de alternância possibilita a inclusão das mulheres na universidade, entretanto, a evasão das egressas da LEdoC também ocorre pelo distanciamento da família e das dificuldades de adaptação à vida no campus.

Maria também relembra as vivências na LEDoC, mas com um enfoque um pouco diferente de Tipi e Esperança. Solteira e sem filhos na época da graduação, seu olhar se volta para as memórias das aulas e de como decidiu o tema de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), objeto a ser apresentado pelos estudantes com a finalidade de obter o certificado de conclusão.

> As aulas da disciplina de História e Memória também foram aulas que me fizeram refletir muito sobre a minha história. Valorizar mais, pesquisar a origem da minha comunidade, da cultura lá, então, assim, desde o início que a gente fazia a disciplina de História e Memória já comecei a pensar no trabalho, no meu TCC. Muitas pessoas aqui não são alfabetizadas, então eu queria que mais gente pudesse ter acesso a esse trabalho; ninguém vai pegar uma monografia para ler. E eu pensava muito; "Eu quero fazer um trabalho, uma pesquisa que representa minha comunidade e que eles se vejam nesse trabalho". Mas da forma escrita são poucas pessoas não têm acesso. E aí que foi a ideia de fazer um documentário, né. Eu queria fazer um registro sobre agricultura familiar porque é um ponto bem forte na comunidade. Também eu sempre gravei a cultura da folia lá na comunidade, tirava fotos, eu tenho vários registros que ficava só para mim sabe. O audiovisual tem um poder né, é uma linguagem que todos vão ter acesso. Por exemplo, um deficiente visual vai ouvir e os que não souberem ler também vai ouvir né, vai ver as imagens e conseguir entender o que eu queria passar né, entender o objetivo do trabalho (MARIA, p. 123).

Egressa da LEdoC, Maria já ressalta no relato as práticas de múltiplos letramentos a serem usadas por ela no TCC e que poderiam ser compreendidas por todos de sua comunidade, inclusive pelos não letrados. Maria justifica o que Sousa (2016) afirma sobre os conhecimentos letrados que circulam socialmente por meio de outras modalidades discursivas como as audiovisuais, por exemplo. Assim, Maria vincula em seu TCC outras atividades que compõem os letramentos múltiplos.

As práticas de letramentos relatadas por Maria ratificam a concepção de Barton (1994) de que as pessoas utilizam diferentes letramentos associados aos diferentes domínios da vida.

"... EU QUERO UM DIA SER CHAMADA DE PROFESSORA DOUTORA"

Inicio esta parte do capítulo com a fala de Esperança que, conforme seu nome metafórico, tem a esperança de ser pesquisadora validada pelo espaço acadêmico da universidade. Ingressar no mestrado e no doutorado, como são seus anseios, faz parte de eventos de letramentos a serem conquistados por Esperança.

> O meu sonho é fazer mestrado em linguística e doutorado também e ser sempre uma pesquisadora que não para de estudar. Eu sempre falo aqui para minha filha que eu quero um dia ser chamada de Professora Doutora (ESPERANÇA, p. 110).

O objetivo da análise dos excertos é apresentar a perspectiva futura das mulheres em relação aos eventos de letramentos dos quais elas fizeram ou farão parte. Barton (2019) diferencia práticas de letramento de eventos de letramento. O linguista situa eventos de letramentos em situações em que a leitura e a escrita têm papel importante na comunicação; enquanto que as práticas de letramentos são as formas de usar a leitura e

a escrita. Embora os conceitos de letramentos não sejam o foco desta análise, eles serão usados para a interpretação dos trechos das autoetnografias.

Os trechos em que Filha de Norita expõe seus eventos de letramentos justificam a ideia de que os letramentos acadêmicos têm relevância ao empoderamento feminino.

> Eu tinha tive uma história antes da LEdoC, foi na militância do MST. Eu tinha 18 anos, tinha acabado o ensino médio e fui acompanhar a minha família num movimento e nunca mais saí da luta pela terra. Então, quando eu entrei na LEdoC em 2007, eu já vinha dessa militância porque eu já tinha uma militância prévia, né, já tinha uma atuação no campo do movimento social. E quando eu entrei na LEdoC, que a proposta é muito parecida aliás com a proposta da organização da assistência direta com campo, ou seja, ela bebe da fonte da educação socialista e nesse projeto também organiza os seus cursos, eu não tive essa dificuldade lá de dentro da organização. Foi uma oportunidade para mim, concluir os estudos em 2017, dez anos depois de terminar o ensino médio.
>
> [...]
>
> Eu sou professora de ciências, amo a escola do campo e vejo o potencial gigantesco da escola do campo. Agora na pandemia, imagina ter que dar aula aqui do outro lado da tela sem poder escutar os estudantes, sem poder absorver a experiência que ele tem de vir aqui e aumentar os conhecimentos, então, está sendo bem difícil para mim enquanto professora.
>
> [...]
>
> A gente teve que suspender um pouco as atividades presenciais por causa da pandemia, mas a gente tem uma série de planejamento para esses jovens aqui para reprodução de trabalho produtivo, de organização da juventude, de organização da produção para comercialização e tem muitos planos e reflorestamento. Então eu fico eu fico sonhando assim com o retorno das atividades presenciais para continuar esses projetos que são realmente muito importantes para a comunidade e para o bioma no geral, né.
>
> [...]
>
> Meu doutorado é no programa de pós-graduação em educação da UnB, Educação Ambiental, Educação do Campo, orientação da professora M. M. (FILHA DE NORITA, p. 113 e 114).

Nesses trechos, Filha de Norita relata o início de sua caminhada na LEdoC, o que já ocorre antes, nos movimentos sociais. Ela também conta sua vivência de professora no ensino remoto por causa da pandemia por COVID-19, descreve suas ações de eventos de letramentos e também faz projeções para o futuro quando poderá dar continuidade aos projetos já iniciados. Na esfera da vida pessoal e acadêmica, Filha de Norita usa os verbos no presente, entretanto, podemos considerar esse evento também na perspectiva do futuro, quando concluir o doutorado em educação.

A percepção sobre os eventos de letramentos ligados à formação docente da LEdoC também é moldada por processos individuais. Hibisco entende que políticas contrárias às

da formação da LEdoC não respeitam a identidade nem a cultura de certos contextos sociais.

> Hoje eu tô trabalhando como professora de contrato pelo Estado de Goiás no programa completamente oposto à Educação do Campo que se chama Goiás Tec que poderia ser um programa de apoio a educação nas escolas, mas que sozinho, na minha opinião, ele afasta o jovem do rural, ele afasta o produtor do campo, ele afasta as pessoas de uma vida com dignidade, com mais saúde, afasta as pessoas dos remédios que a natureza tem: ar livre, a luz solar, né, o tempo porque a gente sabe que na cidade é bem diferente. Você tem tantas horas para cumprir as coisas. Muitas vezes você vê a vida passando pelas janelas dos escritórios, dos apartamentos, dos carros e não se sabe mais conviver com as pessoas e sentir um pouco a dor das pessoas e você fica ligado no piloto automático e você mesmo perde muito da sua humanidade.
>
> [...]
>
> E porque houve essa influência do curso de Educação do Campo sobre a minha vida e por que que ele continua sendo tão pertinente, tão importante, eu espero ainda conseguir trazer alguma influência dentro da minha área (HIBISCO, p. 119 e 120).

Hibisco, ao finalizar sua autoetnografia, espera contribuir para que os valores confirmados por suas crenças e ratificados pela LEdoC influenciem práticas de letramentos com o objetivo de constituição de meios de sobrevivência comunicativa de acordo com o contexto social.

Sousa (2016) lembra que os letramentos, como uma cultura, se constituem de práticas sociais em que as pessoas se valem de textos escritos para registrar suas memórias, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais. Ayo registra suas expectativas futuras em relação aos eventos de letramentos:

> Também sou produtora cultural, e é da onde vem meu sustento, assim, a maior parte dele. Faço gestão de projetos, produzo, por mais que agora na pandemia mais uma vez assim a gente tem executado poucos os nossos projetos, mas alguns estão tocando, né, de forma virtual. Então é algo que me satisfaz também. Ser professora e produtora cultural é o que me dá minha sobrevivência e me dá motivos para continuar.
>
> [...]
>
> Eu acho que enquanto voluntária tá sendo muito legal pra mim, muito legal mesmo me dá uma perspectiva a longo prazo. Nem sei se é isso que está guardadinho ali para mim, mas, é um caminho e eu tenho pelo menos esse caminho que me dá uma luzinha (AYO, p. 105).

Os letramentos são constituintes de uma sociedade com muitas necessidades de comunicação em diversas esferas. Ademais, os letramentos têm várias funções porque ler e escrever são atividades que materializam o mundo simbolicamente construído (SOUSA, 2016). Então, ao considerar os eventos de letramentos como professora e produtora

cultural, Ayo constrói a representação social feminina de empoderamento e inclusão no espaço acadêmico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Este capítulo apresenta reflexões sobre os letramentos em suas diversas esferas de comunicação e como as práticas sociais mediadas pelos textos foram representadas pelas mulheres em suas autoetnografias. Os excertos transcritos têm o objetivo de descrever como os múltiplos letramentos, em especial os acadêmicos, empoderam as mulheres a atuarem em diversos domínios sociais.

UMA TESE POR TERMINAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era uma manhã de domingo em Brasília. O mês de abril reserva os tons mais bonitos de azul no céu do cerrado, mas meu desejo de caminhar em meio às árvores do parque ecológico de Águas Claras deu lugar à urgente necessidade da escrita, afinal, eu tinha uma tese por terminar. A análise das autoetnografias me fez enxergar, durante a leitura dos textos, o poder construído pelas mulheres no decorrer de sua jornada de vida. Essa perspectiva se deu por meio de suas falas, de suas memórias, de suas experiências de vida em meio aos desafios. Entretanto, em meio às análises e interpretações ancoradas pelas bases teóricas da tese desenvolvida por mim, foi preciso, naquele dia de abril, que eu parasse a escrita e fosse administrar questões domésticas relacionadas à alimentação da família, organização das roupas e limpeza da casa para a semana. Assim, indignada ao interromper a escrita, refleti sobre o acúmulo de papéis desempenhados por uma mulher acadêmica e o quanto o sistema naturalizado de atribuir tarefas domésticas às mulheres é excludente. Em conclusão, eu sou a síntese das discussões apresentadas na tese, o que remete às diversas estratégias das mulheres de resistirem às formas de exclusão.

Partindo desses pressupostos autoetnográficos, retomo nesta parte do texto, de maneira sintética, o debate sobre os temas estabelecidos ao longo do trabalho, reitero as respostas às perguntas de pesquisa e a confirmação das subasserções. Dito isso, é possível afirmar que o objetivo geral foi atingido e a asserção principal foi confirmada.

Esta tese está organizada da seguinte maneira: apresentação em que são expostas as perguntas exploratórias, o objetivo geral e os objetivos específicos e suas respectivas asserções; e quatro partes que abrigam nove capítulos ao todo, mais as referências, os apêndices (modelo de diário de campo, questionário de socioletramento e proposta de aula de produção de texto autobiográfico) e os anexos (o texto de autoetnografia de Elkeane Moreira Aragão, ilustradora da tese; a descrição interpretativa das ilustrações; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); o termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa; o parecer do Comitê de ética; o ofício circular de orientações para a pesquisa em ambiente virtual; uma notícia veiculada em meios de comunicação virtual sobre a criação da LEdoC e uma imagem de uma notícia sobre o intercâmbio no Suriname mencionado por Maria).

Em suma, a tese questiona de que maneira as autoetnografias de egressas da Licenciatura em Educação do Campo FUP/UnB revelam novas perspectivas de vida em diferentes domínios sociais após o letramento crítico. A partir dessa pergunta geral, foi estabelecido o objetivo geral de destacar no gênero autoetnografia de mulheres egressas da LEdoC como o empoderamento feminino em seus diversos domínios sociais é construído

a partir de práticas de letramento acadêmico na universidade. Diante desse objetivo, foi lançada a asserção geral de que gênero discursivo auotoetnografia expõe o empoderamento feminino de egressas da LEdoC/FUP/UnB após o letramento acadêmico na universidade. Na apresentação do trabalho também são descritas as perguntas específicas que norteiam os objetivos e as asserções específicas.

A primeira parte apresenta os capítulos um e dois em que são expostas as abordagens metodológicas da investigação, o contexto da pesquisa, os instrumentos para a geração dos dados e o perfil resumido das mulheres voluntárias à pesquisa.

A pesquisa, de caráter qualitativo e interpretativo, aplica a etnografia como método que compreende as pessoas como parte de contextos socioculturais complexos, o que exige diferentes estratégias de investigação científica (CHIOZZOTTI, 2000). As autoetnografias geradas pelos instrumentos de pesquisa fazem parte do processo metodológico ao serem reconhecidas como dados essenciais da pesquisa e como instrumentos de análise, discussão apresentada no primeiro capítulo.

No capítulo dois, apresento um breve histórico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina como forma de contextualização à pesquisa. A partir das entrevistas semiestruturas, o principal instrumento de pesquisa, são revelados os perfis das mulheres que participam da pesquisa. Nesse capítulo, estão resumidas informações pessoais das mulheres e a justificativa da escolha de seus nomes. Na proposta interativa da tese, cada voluntária escolheu um nome que fosse significativo para ela, o que manteve o anonimato das colaboradoras, exigência do Comitê de Ética (anexo 5), e ampliou os significados interpretativos das autoetnografias.

Os capítulos três, quatro e cinco compõem a segunda parte do trabalho ao ancorar a tese com as bases teóricas da Sociolinguística Interacional, dos Múltiplos Letramentos e da Teoria dos Gêneros Discursivos.

A Sociolinguística Interacional ancora os aspectos da pesquisa na interação face a face mediada pela internet, processo metodológico de viés netnográfico empregado para a geração dos dados após a pandemia. Então, as situações interacionais de comportamento linguístico, paralinguístico e expressivo são conceituadas a partir dos estudos principalmente de Goffman (1985; 2013a; 2013b;); Bortoni-Ricardo (2014). A Sociolinguística Interacional também interpreta as interações das mulheres com seus familiares ou outras pessoas nas autoetnografias em discursos que revelam resistência e inclusão. Os elementos teóricos da Sociolinguística Interacional estão relacionados ao capítulo sete, onde analiso as autoetnografias à luz dessa teoria. Assim, considero respondida a pergunta específica "como a autoetnografia identifica atos de resistência à exclusão das mulheres ao letramento acadêmico? ".

O capítulo quatro descreve os Múltiplos Letramentos como práticas socioculturais em que são necessárias habilidades de leitura e de escrita. Os letramentos, como práticas de eventos em sociedade, estão relacionados à diversas atividades e domínios sociais em que as mulheres estão inseridas. Assim, quando as mulheres revelam suas práticas de letramentos no decorrer de sua jornada de vida e percurso acadêmico na LEdoC e antes dela, é possível descrever como os Múltiplos Letramentos, principalmente os acadêmicos incluem as mulheres em diversos domínios sociais e oferecem estratégias de reflexão e transformação social por meio do letramento crítico (STREET, 2014; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012). Em outras palavras, a resposta da terceira pergunta exploratória foi respondida a partir da análise das autoetnografias na perspectiva dos Múltiplos Letramentos.

A teoria dos Gêneros Discursivos, tema do capítulo cinco, descreve os aspectos linguísticos, discursivos, sociais e interativos dessa composição teórica. As autoetnografias geradas pelos dados da pesquisa são objeto de análise linguística característica do gênero, de acordo com as ideias de Bakhtin (1997; 2003; 2016) e Schneuwly (2004) de que as comunicações estão sempre dentro de eventos sociais e apresentam padrões relativamente estáveis de texto com o objetivo de atender às demandas comunicativas. Na tese, as autoetnografias são gêneros narrativos autobiográficos gerados para uma determinada situação de pesquisa científica. Em síntese, é possível responder à pergunta específica: " Os gêneros discursivos narrativos gerados nas interações apresentam características linguísticas próprias do discurso de inclusão e resistência?".

A terceira parte deste trabalho é a principal seção da tese. Nela são transcritas as autoetnografias das mulheres que foram voluntárias à pesquisa. A metodologia e o referencial teórico da tese apontam para o cerne que é justamente o discurso delas. Essa parte foi transcrita por mim, mas as mulheres realizaram todo o trabalho ao compartilhar suas histórias de vida.

A quarta e última parte apresenta as análises das autoetnografias com a intenção de apontar para a construção do discurso de resistência e inclusão. Nos capítulos sete, oito e nove, apresento trechos das autoetnografias e os relaciono com os objetivos traçados no início do trabalho.

O capítulo sete tem o objetivo de dar visibilidade, por meio das autoetnografias das egressas da LEdoC, os discursos de inclusão e resistência nas interações sociais. Assim, os excertos analisados de forma interpretativa confirmam a subasserção de que as autoetnografias revelam discursos de inclusão e resistência às diversas formas de exclusão a que as mulheres foram expostas.

As análises do capítulo oito apontam para o objetivo específico que identifica as

características linguísticas e textuais próprias do discurso narrativo de inclusão e resistência nas autoetnografias. Os trechos analisados à luz dos referenciais teóricos que amparam a tese confirmam a subasserção de que as autoetnografias das mulheres apresentam características linguísticas próprias do gênero.

O nono e último capítulo da tese tem o objetivo de analisar como os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos contribuem para a inclusão e o empoderamento das mulheres em diversos domínios sociais. Os processos de letramentos pelos quais as mulheres passaram contribuíram para a construção do poder feminino de resiliência. As autoetnografias revelam os desafios enfrentados pelas egressas da LEdoC e confirmam a subasserção de que os letramentos, em especial os acadêmicos ampliam as oportunidades de inclusão e o empoderamento das mulheres em diversos domínios sociais.

As vozes, incluindo a minha, ouvidas na tese apresentam os caminhos que as mulheres encontraram para resistir e desconstruir padrões estabelecidos há muito tempo. O discurso decolonial (QUIJANO, 2005) é uma alternativa à opressão sofrida por muitos, inclusive pelas mulheres, que são desvalorizadas de forma individual e coletiva.

Numa sociedade culturalmente regida por ideologias excludentes, acredita-se que seria dever das mulheres arcar com todo o trabalho doméstico “por amor ou devoção” (VIEIRA, 2018, p. 23). E se, ou quando, tiver oportunidade de estudar, na grande maioria das vezes, a mulher se desdobra entre os cuidados domésticos, a educação dos filhos, o trabalho e os estudos. Essa ideia reflete a dificuldade que as mulheres têm de garantir seu lugar no espaço do letramento acadêmico, que no Brasil, ainda é para poucos, em especial o ambiente privilegiado da graduação e pós-graduação.

Diante desses desafios, as Instituições de Ensino Superior precisam voltar os olhos para a necessidade das mulheres a fim de garantir o amplo acesso e a permanência delas no espaço físico e cultural da universidade. Políticas inclusivas de educação devem ser revistas e aplicadas de acordo com os contextos sócio culturais pertinentes à diversidade de nosso país.

As autoetnografias revelaram que a leitura e a escrita são essenciais em nossa sociedade, permeada por muitos gêneros discursivos que têm o objetivo de estabelecer a interação entre as pessoas (SOUSA, 2016). Na LEdoC, o desenvolvimento das práticas de letramentos é fator crucial para a formação acadêmica. Assim, por meio do registro das interações, percebe-se que o acesso aos letramentos múltiplos e críticos numa relação de (re)significação das práticas de leitura contribui para que as mulheres possam resistir aos discursos de exclusão a que estavam sujeitas. A capacidade de resiliência diante das opressões individuais, familiares e culturais fez com que elas pudessem superar seus próprios desafios e alcançar lugares sociais mais valorizados.

Em conclusão, os objetivos desta pesquisa foram alcançados com o registro das autoetnografias das mulheres; os excertos analisados na geração dos dados contribuíram para confirmar as asserções e justificar a tese criada para este projeto de que as autoetnografias das egressas da LEdoC/FUP/UnB são exponenciais das narradoras e dos fatos vivenciados por elas, revelando o empoderamento feminino em diversos domínios sociais.

Desse modo, no conjunto da arquitetura da tese, procurei analisar as autoetnografias à luz das contribuições dos letramentos para a vida em todos os aspectos. Os discursos narrativos das colaboradoras identificam a importância dos letramentos múltiplos para a transformação pessoal e social delas e apontam para a necessidade de inclusão e resistência aos enfrentamentos de exclusão da mulher ao letramento acadêmico.

A análise linguística das autoetnografias revela as estratégias discursivas empregadas pelas mulheres em seus relatos, o que contribui para o reconhecimento da autoetnografia como gênero textual na perspectiva da teoria dos Gêneros Discursivos. A variação linguística como discurso representativo de identidades sociais serve como reflexão à diversidade e sua importância na formação de identidade.

A Sociolinguística Interacional aponta para a organização das interações, interpretando as falas de acordo com as molduras sociais dos contextos representados. Retomei resumidamente o arcabouço teórico com o objetivo de traçar um paralelo entre os letramentos e os gêneros discursivos como construtores da pesquisa; e as análises sociolinguísticas como a rede que une esses panoramas nas interpretações das autoetnografias.

Considero as discussões sobre as relações entre gêneros, letramentos e inclusão social apenas no início devido à grande importância desses temas. Dessa forma, as pesquisas sobre questões contemporâneas envolvendo práticas de letramentos em sociedade podem abrir as portas para novas investigações que contribuam para o fortalecimento da LEdoC e das mulheres que ingressam nesse curso. As análises deste trabalho contribuem para a pesquisa científica nas áreas humanas como Educação, Linguística, Sociologia, Antropologia e diversas outros campos de conhecimento pelo seu caráter inovador de investigação e por causa da temática urgente e socialmente válida. Assim, as exposições dos discursos de resistência a atos de opressão sofridos pelas egressas da LEdoC são relevantes para que outras pessoas, não apenas mulheres, se sintam no direito de lutar por todos os espaços de direito.

Concluindo, mesmo que essas sejam as considerações finais, a tese ainda está por terminar porque um objeto de estudo como esse não se esgota; ao contrário, são necessários mais projetos de investigação que atendam às demandas sociais emergentes.

REFERÊNCIAS

ACELERA Brasil. **Instituto Ayrton Senna**, 2022. Disponível em https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/acelera.html. Acesso em 15 de março de 2022.

ADAM, Jean-Michel. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.

ADAM, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy H. Autoethonograpy. *In*: **The International Encyclopedia of Communication Research Methods**. Jörg Matthes (General Editor), Christine S. Davis and Robert F. Potter (Associate Editors). © 2017 John Wiley & Sons, Inc. Published 2017 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118901731.iecrm001. Acesso em 11 de novembro de 2021.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANIS BAWARSHI, M. J. R. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola , 2013.

ARAGÃO, Elkeane. **Ilustrando mulheres**. Itanhaém, SP. 05 de março de 2022. Instagram, @ElkeFiz. Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CavAKxnuVJ-/. Acesso em 05 de março de 2022.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTHES, Roland. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARTON, David. The social basis of literacy. *In*: BARTON, David. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994. Tradução: Guilherme Veiga Rios.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. **Local literacies**: Reading and writing in one community. New York: Routledge, 1998.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. *In*: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Editora Cortez, 2006

BLANCO, Mercedes. Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. Revista **Andamios**. Volumen 9, número 19, mayo-agosto, 2012, pp. 49-74

BELL, Allan. **The guidebook of sociolinguistics**. The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, PO19 8SQ, UK, 2014.

BONINI, A. A noção d e sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In*: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna** - a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. **Do campo para cidade:** estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Editora T. A. Queiroz, 1983.

BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo à implantação. Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Faculdade UnB Planaltina, 2018.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMPBELL. Joseph. **O herói de mil faces**. Cultrix/Pensamento: São Paulo, 1959.

CARDOSO, Caroline Rodrigues e COBUCCI, Paula. Concordância de número no português brasileiro. *In*: **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CEBRASPE, Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos. Brasília, DF, 2021. Disponível em: www.cebraspe.org.br/vestibulares. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40010651. Acesso em 23 de novembro de 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236 Universidade do Minho Braga, Portugal

COUPLAND, N. **Sociolinguistics**: Theorical Debates. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2016.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena; OTONI, Maria Aparecida; LIMA, Maria Cecília; ROCHA, Maura Alves. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista Interacções**, n. 19, 2011, p. 142 - 155. Disponível em: http://revistas.rcaap.pt/interaccoes. Acesso em 07 de fevereiro de 2022.

DURANTI, A. **Linguistic Antropology.** Cambridge: University Press, 1997.

ERICKSON, Frederic. *In*: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de (org.). **Etnografia na educação: textos de Frederic Erickson**, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/31246189/Etnografia_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Textos_de_Frederick_Erickson. Acesso em 30 de agosto de 2021.

ESPANCA, Florbela. Há uma primavera em cada vida. *In*: **Revista Xapuri**, 07.01.2022. Disponível em: https://www.xapuri.info/poemas-poesias-2/florbela-espanca-ha-uma-primavera-em-cada-vida/. Acesso em 10 de abril de 2022.

EVARISTO, Conceição. Recordar é preciso. *In*: MACHADO, Bárbara**. "Recordar é preciso: Conceição Evaristo e a intelectualidade negra no contexto do movimento negro brasileiro contemporâneo (1982 – 2008)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em:
https://www.historia.uff.br/stricto/td/1824.pdf. Acesso em 09 de abril de 2022.

FIGUEIREDO, Pedro Paulo V. Das ontologias e *selves*: singularidades e multiplicidades na noção de pessoa. *In* SPINK, Mary Jane P.; FIGUEIREDO, Pedro; BRASILINO. Jullyane (org.). **Psicologia social e pessoalidade**. Rio de Janeiro: ABRAPSO, 2011

FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANKHAM, Jo e MACRAE, Christina. Etnografia. *In*: SOMEKH, Bridget e
LEWIN, Cathy. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

GAMA, Fabiene. Episódio 7 – Autoetnografia com Fabiene Gama. **Youtube**, 01.02.2021.Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kKKMhqGOue4&t=4s>. Acesso em 06 de dezembro de 2021.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, Erwing. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erwing. A situação negligenciada. *In*: RIBEIRO, Branca. Telles e GARCEZ, Pedro. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013a.

GOFFMAN, Erwing. *Footing. In*: RIBEIRO, Branca. Telles e GARCEZ, Pedro. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013b.

GONZALEZ, Astrid. Entre emoção e cognição: uma etnografia como projeto reflexivo. *In*: **Revista Intratextos**, 2014, vol. 5, no 1, p. 95-115. DOI: http://dx.doi.org/10.12957/intratextos,2014.

GOVERNO do DISTRITO FEDERAL. SINJ – DF. **Sistema integrado de normas jurídicas do DF**. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=e66b75c862b4489ea01103c19cabed3c. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

JESUS, Carolina. Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 2001.

HYMES, Dell. **On communicative competence**. University of Pennsilvannya Press, 1971.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Disponível em:

https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107. Acesso em 07 de abril de 2022.

JOHNSON, Jeffrey C. Johnson; AVENARIUS, Christine; WEATHERFORD, Jack. **The Active Participant-Observer**: Applying Social Role Analysis to Participant Observation. Field Methods, vol. 18; nº 2; May, 2006, p.111-119. DOI: 10.1177/1525822X05285928. Disponível em: http://fmx.sagepub.com/cgi/content/abstra ct /18/2/111. Acesso em 10 de março de 2022.

KALANTZIS, Mary, COPE, Bill, PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

KOZINETS. Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, Gustavo Biscaia de. Augusto Comte e o "positivismo" redescobertos. **Revista de Sociologia e Política** [online]. 2009, v. 17, n. 34., pp. 319-343. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/S0104-44782009000300021.Acesso em 19 outubro 2021.

LACERDA, Lilian Maria de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. *In* MIGNOT, Ana Chrystina. BASTOS, Maria Helena. CUNHA, Maria Teresa. (org.) **Refúgios do eu**: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAGALHÃES, Isabel. Práticas discursivas de letramentos: a construção da identidade em relatos de mulheres. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. et al. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES. Teresa Cristina de Novaes Marques. **O voto feminino no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. Disponível em https://www.camara.leg.br/midias/file/2020/11/voto-feminino-brasil-2ed-marques.pdf. Acesso em 15 de março de 2022.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2008.

MICHAELLIS. **Dicionário on-line**. Editora Melhoramentos. Disponível em https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resist%C3%AAncia/ Acesso em 14 de março de 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

MOLINA, Monica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

MOLINA, Mônica, Castagna e SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOTTA, L.G. Por que estudar narrativas? *In*: MOTA, C. L. et al. (org.). **Narrativas midiáticas**. Florianópolis: Insular, 2012.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Carmo e PEREIRA. Maria das Graças. A Sociolinguística e os estudos da interação. *In*: MOLLICA. M. C. e FERRAREZI. C. (org.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Silvia Naara da Silva Pinto de. Memoriais de estudantes da licenciatura em educação do campo: letramentos e identidades maternas. **Revista Linha Mestra**, n.42, p.122-131, https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n42p122-131, set.dez.2020. Disponível em: https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/410. Acesso em 20 de março de 2022.

OLIVEIRA, Silvia Naara da Silva Pinto de. **Letramento e redação do Enem**: uma netnografia. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Thiago Morais de. **Vivências coletivas que conduzem o trabalho da ciranda infantil do curso de licenciatura em Educação do Campo - UnB/Planaltina**. 2019. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Universidade de Brasília, Planaltina - DF, 2019.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MbGLmeMU3pMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=pesquisa+cient%C3%ADfica&ots=gdQndKYhGD&sig=0RJUaFgxr3lfVW4M-EFSwh0Z44Q#v=onepage&q=pesquisa%20cient%C3%ADfica&f=false. Acesso em 14 de out 2021.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

QUIJANO. Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo** e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RIBEIRO, Roberta R. **O português kalunga do Vão de Almas GO:** a transitividade em discursos sobre o parto revelando letramentos. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2017.

RIOS, Guilherme Veiga. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes**. Revista Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

RENNER, Brenner. at al. **Linguagem e interação nas relações de polidez em sala de aula** (manuscrito inédito). Universidade de Brasília, 2017.

ROCHA, Maryana Josina Tavares da. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas:** desconstruções e condutas propositivas. Dissertação de mestrado. UFAL, 2021.

ROCHA, Rosário e MARTINS, Cátia. Uso e ensino dos tempos verbais em uma perspectiva sociolinguística. *In*: **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L at al. (org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Isabel Arco Verde. Homem e mulher os criou. **Revista Principia**, Rio de Janeiro, n. 38, jan-jun, 2019. e-ISSN 2358-7326

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *In*: **Plural Revista de Ciências Sociais.** Plural, *24*(1), 214-241. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972. Acesso em 04 de novembro de 2021.

SARAIVA, Regina Coelly Fernandes. **Tradição e sustentabilidade**: um estudo dos saberes tradicionais do cerrado na Chapada dos Veadeiros – Vila São Jorge – GO. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboraçlo de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum ; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. -- 27. Ed. -- São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. *In:* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da. e ALVES, Scheyla Brito. A topicalização e outros deslocamentos: aspectos morfossintáticos e semânticos. *In*: **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Adriana Pereira [et al.]. **Metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 26 de outubro de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOMEKH, Bridget e LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015a.

SOMEKH, Bridget. Pesquisa nas ciências sociais. *In*: SOMEKH, Bridget e LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015b.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. e MACHADO, Veruska. Coesão referencial: aspectos morfossintáticos e semânticos. *In*: **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2006.

SOUSA, Rosineide. MOLINA, Mônica. e ARAÚJO, Ana. Cristina. (org.). **Letramentos múltiplos e Interdisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Decanato de Extensão/ UnB, 2016.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Letramentos na licenciatura em educação do campo: transitando no contexto acadêmico. *In*: ARAÚJO, J. (org.). **Gêneros e letramentos em múltiplas esferas de atividade**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Monografia:** letramentos, realidades sociolinguísticas e autoeonográficas na formação docente da LEdoC. No prelo, 2019.

SOUSA. Rosineide Magalhães de. **Socioletramento**: interface entre os saberes do campo e o conhecimento acadêmico na perspectiva (auto) etnográfica. No prelo, 2021.

STREET. Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento da etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANNEN, Deborah e WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. *In*: **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2013.

THOMAS, Jim. **Doing Critical Ethnography**. Sage Publications: California, 1993.

VIEIRA, Regina Stela Corrêa. **O cuidado como trabalho:** uma interpelação do Direito do Trabalho a partir da perspectiva de gênero. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2018.

WHATSAPP. [Site Institucional]. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em 08 de abril de 2022.

ZOOM. [Site Institucional]. Disponível em: https://zoom.us/. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Modelo de diário de campo baseado em método de pesquisa qualitativa e etnográfica

Data	Relato e impressões pessoais

Baseado em MAGALHÃES, I., MARTINS, A. R., RESENDE, V., (2017)

APÊNDICE 2

Questionário de socioletramento[1]

Cara/o estudante, para que possamos conhecer você melhor e sua experiência leitora e escritora, tanto do ensino básico como das práticas cotidianas e com o objetivo de a partir desse conhecimento, desenvolvermos o nosso trabalho de Letramento Múltiplos ao longo do curso da LEdoC, solicitamos que você responda a este diagnóstico.

I. Identificação

Nome

Idade

Profissão

Estado civil

Tem filhos? Quantos?

Quem são seus pais? Qual a escolarização deles?

Onde você mora?

Você trabalha? Em que tipo de atividade?

Você pertence a algum movimento social? Qual?

Você se lembra das escolas onde estudou no Ensino Fundamental e Médio? Escreva o nome delas.

Em que ano você terminou a Educação Básica?

Na Educação Básica, quais eram as disciplinas que você gostava mais de estudar?

1. Questionário aplicado em sala de aula antes da pandemia; baseado em eventos de letramento praticados nos diversos contextos de práticas sociais (ROJO, 2009).

II. Sobre sua variedade linguística

Em que região (estado e cidade) você nasceu?

Quais são as palavras da sua região que você mais gosta de usar na sua fala?

III. Sobre sua leitura

Você gosta de ler? Quantos livros lê por ano?

Que tipo de texto (livros, revistas, etc.) você gosta de ler?

Você gosta de ouvir qual tipo de música?

Você gosta de poesia? Quais?

Você participa de festejos em sua comunidade? Quais?

IV. Análise dos eventos e práticas de letramento

Anote todos os eventos de letramento de que você participa, isto é, todas as atividades que desempenha que, de alguma maneira, envolvam o uso de escrita na leitura ou na produção de texto. Use a tabela abaixo.

Evento de letramento	Esfera de atividade	Finalidade	Uso de leitura e/ou escrita
Retirar dinheiro de caixa eletrônico	*Cotidiana*	*Abastecer-me de dinheiro para gastos cotidianos*	*Leitura e escrita*

V. Análise dos eventos e práticas de letramento de estudantes e/ou de suas famílias.

Dessas atividades, quais você (ou seus pais) costuma (m) fazer? Pode assinalar mais de uma.

1. Consultar catálogo telefônico
2. Consultar guia de rua
3. Fazer listas de coisas que precisa fazer
4. Usar agenda para marcar compromissos
5. Deixar bilhetes com recados para alguém da casa
6. Escrever cartas para amigos e familiares
7. Ler cartas de amigos e familiares
8. Ler correspondência impressa que chega em sua casa
9. Fazer lista de compras
10. Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais
11. Verificar a data de vencimento dos produtos que compra
12. Comparar preços entre produtos antes de comprar
13. Fazer compras a prazo com crediário

14. Pagar contas em bancos ou casa lotéricas

15. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos

16. Ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos

17. Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu

18. Ler bulas de remédios

19. Copiar ou anotar receitas

20. Copiar ou anotar letras de música

21. Escrever histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)

22. Escrever diário pessoal

Quais desses materiais (impressos) há em sua casa? Pode assinalar mais de um.

1. Álbuns de fotografia

2. Bíblia ou livros religiosos

3. Cartilha ou livros escolares

4. Livros ou folhetos de literatura de cordel

5. Dicionário

6. Enciclopédias

7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos

8. Folhinha, calendário

9. Guia de ruas e serviços

10. Catálogo e lista telefônica

11. Jornais

12. Livros de receitas

13. Livros de literatura

14. Livros didáticos ou apostilas escolares

15. Livros infantis

16. Livros técnicos ou especializados

17. Manuais de instrução

18. Revistas

19. Outros. Quais?

20. Não tem nenhum desses materiais

Quais das atividades abaixo você (ou seus pais) costuma (m) fazer no computador?

1. Escrever relatórios e outros textos
2. Escrever trabalhos escolares
3. Organizar agenda ou lista de tarefas
4. Digitar dados ou informações
5. Elaborar planilhas ou montar bancos de dados
6. Consultar e pesquisar
7. Montar páginas ou fazer programas de computador
8. Fazer cursos a distância
9. Pagar contas e movimentar contas bancárias
10. Enviar e receber e-mails
11. Comprar pela internet
12. Jogar ou desenhar
13. Navegar por diversos *sites*
14. Copiar em cd ou arquivo eletrônico
15. Entrar em *sites* de bate-papo e discussão

Indique com que frequência você (ou seus pais) faz(em) cada uma dessas atividades.

Atividade	Frequentemente	Ás vezes	Raramente	Nunca
Ir ao cinema				
Ir ao teatro				
Ir a shows de música ou dança				
Ouvir noticiário no rádio				
Ouvir outros programas no rádio				
Assistir a vídeos e dvd em casa				
Assistir a noticiário na TV				
Assistir a filmes na TV				
Assistir a outros programas na TV				
Ir a museus ou exposições de arte				

APÊNDICE 3

Nas aulas de Leitura e Produção de Textos, foi solicitado que os estudantes escrevessem sua autobiografia. A professora regente e eu escolhemos começar as atividades letivas com esse gênero porque seria uma forma dos estudantes escreverem sobre um tema conhecido por eles e já tivessem essa concepção da autoetnografia enquanto um gênero situado, uma abordagem metodológica, e uma (auto)representação .

Autobiografia

A autobiografia é um texto escrito pela própria pessoa e que relata os fatos de sua vida. Existem diversas modalidades de autobiografias, sendo a estrutura desse gênero textual relativamente livre. O foco está no autor e em seu relato de vivências. Recomendamos que você escreva o texto em primeira pessoa; relate sua experiência de alfabetização e/ou com a leitura na infância; conte outras experiências relacionadas à leitura e à escrita no contexto escolar; discorra sobre como são suas práticas de leitura e de escrita hoje.

ANEXO 1 - ELKEANE MOREIRA ARAGÃO: AUTOETNOGRAFIA

Meu nome é Elkeane Moreira Aragão, que é a junção das iniciais Elza, (amiga em comum dos meus pais, eles formavam o trio Elkean), Ke, de Kedma, minha mãe e An de Antônio, meu pai (in memorian). Meu pai acrescentou a letra e no final para ser a variação feminina do nome do meu irmão Elkean. Tenho 48 anos, nasci em 03 de setembro de 1973, em Teresina, no Piauí.

Durante minha infância, eu morava no bairro da Macaúba, na zona sul da capital piauiense, mas passava as férias do meio e do final do ano no Conjunto Habitacional Parque Piauí, na casa da minha avó paterna.

A casa em que morava com meus pais tinha um quintal muito grande, cheio de árvores frutíferas, goiabeira, manga rosa e caju.

Minha avó paterna contava as histórias de quando era criança na escola primária nos anos 30. Batia nos meninos que provocavam o irmão dela que sofria de asma, mas também chamou a diretora da escola dela de tuberculosa (a senhora diretora vivia tossindo), quando a própria não acreditou que minha avó estava defendendo o irmão mais novo dela. Da parte da minha mãe ouvia histórias bíblicas, pois éramos membros da Igreja Batista.

Aprendi a ler com 6 anos, por via meu irmão mais velho lendo as Enciclopédias Conhecer. Da escola, eu me lembro da tabuada e da cartilha Caminho Suave.

Fiz a pré-escola no Jardim da Infância Santa Gema Galgani e da primeira à quarta série na Unidade Escolar Presidente Vargas, na mesma rua em que eu morava. Íamos caminhando de mãos dadas com a mamãe, eu e meu irmão mais velho. Lembro de fazer o trajeto da volta algumas vezes sozinha com 7 aninhos. Quando eu tinha 9 anos, meus pais se separaram e fomos morar com a minha vó paterna, então tive que terminar o ensino fundamental II em duas escolas do Parque Piauí, perto da casa dela e a oitava série em uma escola de São Paulo, pois mudamos para lá quando eu tinha 14 anos.

Não fiz o ensino médio porque trabalhava num escritório de contabilidade durante o dia e não consegui vaga para estudar à noite. Em seguida, fui chamada para ser obreira bíblica nas conferências evangelísticas da Igreja em que eu frequentava, casando dois anos depois. Só voltei a estudar aos 33 anos de idade, fazendo supletivo do ensino médio para entrar na faculdade de Comunicação Social, habilitação em jornalismo. Meu TCC foi um livro-reportagem com histórias de pessoas que se batizaram na Igreja Adventista por meio da série de Estudos Bíblicos em VHS Apocalipse, a resposta e da série de DVDs O Grande Conflito.

Quando eu era criança, lia muita revistinha em quadrinhos da Turma da Mônica,

Luluzinha e do Homem Aranha.

Eu não tinha motivação para ler livros, a não ser os da escola. Lembro de um com lendas indígenas que me chamou bastante a atenção. Sei algumas delas de memória até hoje, por lê-lo repetidas vezes. Sempre vi meu pai lendo a revista Veja. Não lembro de ver minha mãe lendo outro livro que não fosse a Bíblia, que eu considerava muito difícil de ler e só peguei gosto pela leitura na adolescência, por motivos de trabalhar dando estudos bíblicos. Mas, na infância, o que eu gostava mesmo de fazer era desenhar. Desenhava em todos os espaços brancos dos livros, dos cadernos e tinha muitos cadernos de desenhos. Desenhava minhas próprias bonecas de papel e suas roupinhas. Mas eu era muito prática, não gostava de ficar pintando as roupinhas, então pegava as revistas Veja velhas do meu pai e modelava os vestidos, blusas e saias das bonecas nas fotos. Assim a roupinha já saia colorida e com ótimo acabamento!

ANEXO 2 - DESCRIÇÃO DAS ILUSTRAÇÕES E SUAS INTERPRETAÇÕES SEGUNDO A ILUSTRADORA

A ilustradora e designer Elkeane Aragão teve acesso aos nomes escolhidos pelas mulheres e, a partir das características desses nomes e suas justificativas, criou desenhos representativos dos retratos das mulheres participantes da pesquisa. Além disso, flores e plantas acompanham cada desenho contribuindo com os significados dos nomes.

I. **Ayo e a flor resiliente**: escolheu o nome que significa alegria no dialeto nigeriano Yourubá, o que simboliza sua representatividade e identidade africana. A *Costus spectabilis*, flor nacional e oficial da Nigéria, insígnia da resiliência e persistência desse povo, foi escolhida para enfeitar o círculo do desenho.

II. **Esperança e suas plantas**: ao justificar a escolha do nome porque tem esperança de dias melhores, essa mulher mostra resistência e resiliência. Por isso, ela foi adornada com plantas verdejantes e brincos de Costela de Adão, a *Mostera deliciosa*, símbolos de boas notícias, fé e confiança.

III. **Filha de Norita e suas raízes**: as folhas e raízes emoldurando o círculo que envolve a ilustração dessa mulher remetem tanto à ascendência quanto à descendência, numa lembrança e homenagem às raízes femininas de sua formação.

IV. **Hibisco e suas flores resistentes**: seguindo a escolha da flor preferida por essa mulher, os hibiscos são emblemas de beleza, resistência, crescimento rápido, fácil adaptação e floração que fazem parte do círculo de adorno e também de sua história de vida.

V. **Maria soberana**: contribuindo com o significado do nome Maria que é senhora ou soberana, a flor escolhida para adornar a coroa dessa ilustração foi a *Calotropis gigantea***,** uma planta medicinal que alivia dores nas juntas e das afecções cutâneas.

VI. **Tipi e seus ramos**: a ilustradora escolheu emoldurar a figura de Tipi com as próprias folhas e ramos da planta pelas suas significativas propriedades medicinais e espirituais. Sua base representa cura e salvação.

VII. **Silvia e as flores de paineira**: as flores da paineira foram escolhidas para essa representação porque é uma árvore que fica linda em todas as épocas. Dá sombra, flor, paina e ainda junta água na seca. Tem espinhos, mas eles são necessários para sua proteção. Ela é uma árvore que simboliza resistência, beleza e versatilidade.

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada a participar da pesquisa "LEMBRANÇAS INAPAGÁVEIS": o protagonismo de mulheres da LEdoC revelado em narrativas autobiográficas de responsabilidade de Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. Os objetivos desta pesquisa são investigar como os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos, serviram para empoderar mulheres a atuar em diversos domínios sociais, analisar, por meio de narrativas das mulheres, como ocorre a interação delas com a família e em outros domínios sociais depois da conclusão da LEdoC e compreender como o gênero narrativo revela os vários percursos de letramento pelos quais as egressas da LEdoC passaram. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, transcrições de interações durante as entrevistas semi-estruturadas, fitas de gravação de voz ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de interações escritas, mensagens, imagens, fotografias que ilustrem práticas de letramento em páginas de redes sociais de relacionamentos como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Youtube* e outras redes sociais de interação que possam abrigar seu perfil de usuário. É para estes procedimentos que você está sendo convidada a participar.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco à sua integridade física, emocional, profissional ou acadêmica.

Espera-se com esta pesquisa dar visibilidade à voz das mulheres egressas da LEdoC/FUP/UnB, bem como à sua participação em diversas atividades sociais, valorizando sua participação social em todos dos domínios de atuação.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 9 8126-5943 ou pelo e-mail silvia.naara@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de comunicação oral, por e-mail ou telefone, podendo ser publicados

posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

____

Assinatura da participante

____

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de __________de _________

ANEXO 4 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu,_________________________________, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado.

"LEMBRANÇAS INAPAGÁVEIS": o protagonismo de mulheres da LEdoC revelado em narrativas autobiográficas, sob responsabilidade de Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira vinculada Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a análise de dados propostos nos objetivos deste projeto de pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

____

Assinatura da participante

____

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de __________de _________

ANEXO 5 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿LEMBRANÇAS INAPAGÁVEIS¿: o protagonismo de mulheres da LEdoC revelado em narrativas autobiográficas **Pesquisador:** Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29021820.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.987.776

Apresentação do Projeto:

Resumo: Este Projeto de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, tem como objetivo investigar e analisar as autoetnografias – orais ou escritas - da mulher egressa do curso Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) como representações sociais e de letramento.

A pesquisa, de cunho qualitativo e interpretativista, conta como métodos de investigação a análise das narrativas autobiográficas, a observação e coparticipação em momentos de interação no espaço acadêmico, na Universidade de Brasília e fora dela, em momentos de interação junto à comunidade em que as mulheres estão inseridas. As bases teóricas que fundamentam esse estudo são as que constroem conhecimentos na área do letramento, da análise dos gêneros discursivos e da sociolinguística interacional.

A LEdoC é um curso específico para as pessoas que atuam como docentes, em outras atividades educativas em comunidades camponesas, ou que desejam obter a formação e atuar em escolas do campo. Os professores formados por esse curso são licenciados em Educação do Campo e habilitados em Linguagens ou Ciências da Natureza e da Matemática. O curso é organizado em etapas alternadas presenciais, equivalentes aos semestres nos cursos regulares, que são chamadas de Tempo Universidade (TU), e em etapas na comunidade, quando o estudante atua em seu grupo social de origem através de atividades de pesquisa e formação; esse período é chamado de Tempo Comunidade (TC).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar e analisar o gênero narrativo de mulheres egressas da LEdoC para perceber como se dá a interação delas em diferentes domínios sociais após passar pelo letramento acadêmico na universidade.

Objetivo Secundário:

1. Investigar como os letramentos múltiplos, principalmente os acadêmicos, serviram para empoderar mulheres a atuar em diversos domínios sociais.
2. Analisar, por meio de narrativas dessas mulheres, como ocorre a interação delas com a família e em outros domínios sociais depois da conclusão da Licenciatura em Educação do Campo.
3. Compreender como o gênero narrativo revela os vários percursos de letramento pelos quais as egressas da LEdoC passaram.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto informado pela pesquisadora:

Riscos: Os riscos que envolvem a pesquisa são mínimos porque o estudo não tem o objetivo de intervir ou modificar intencionalmente nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos que participarão da pesquisa. Além disso, não é objetivo invadir a intimidade dos indivíduos voluntários à pesquisa.

Benefícios: A pesquisa revela o protagonismo das mulheres do campo. As vozes das mulheres são, muitas vezes, silenciadas pela sociedade opressora. O projeto também destaca o letramento como instrumento de ativismo pessoal e social. Os relatos das mulheres por meio das narrativas permitem (entre)vermos a realidade das mulheres no contexto em que vivem e como o letramento, em especial o acadêmico, oferece novas perspectivas de ação e protagonismo feminino.

A pesquisadora faz uma reflexão na Carta de Revisão ética atendendo aos preceitos éticos exigidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa, em sua natureza investigativa, se vale da pesquisa qualitativa, interpretativista e de natureza etnográfica. Os participantes da pesquisa são 6 mulheres camponesas, mulheres que agem nos assentamentos (rurais e urbanos) do programa de reforma agrária e mulheres das comunidades quilombolas que já concluíram o curso, ou estão em fase de conclusão, e que residem na região Centro-Oeste do Brasil, abrangendo os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, mais o Distrito Federal. Essas mulheres serão convidadas durante as oficinas de letramento acadêmico promovidas pela FUP (Faculdade UnB Planaltina) e os encontros no curso de extensão Educação Linguística e Letramentos Múltiplos ofertado pelo grupo de pesquisa (Sócio)Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação – SOLEDUC –, do qual a pesquisadora faz parte, além de visitas às comunidades. Serão realizadas entrevistas, se possível presenciais com essas mulheres, ou por meios eletrônicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE adequado para as entrevistas presenciais e aplicabilidade por meio eletrônico;

Termo de autorização para Utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa adequado;

Roteiro de entrevista apresentado e adequado;

Justificativa para a não apresentação da Carta de aceite institucional;- Cronograma atualizado e adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu adequadamente aos apontamentos deste CEP, não havendo pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_ BÁSICAS_DO_P ROJETO_1469095.pdf	06/04/2020 22:17:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	06/04/2020 22:16:43	Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_ dados.	06/04/2020	Silvia Naara da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 23 de Abril de 2020

______________________________-

Assinado por:

Érica Quinaglia Silva

(Coordenador(a)

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿LEMBRANÇAS INAPAGÁVEIS¿: o protagonismo de mulheres da LEdoC revelado em narrativas autobiográficas
Pesquisador Responsável: Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira
Área Temática:
Versão: 1
CAAE:
Submetido em: 18/01/2020
Instituição Proponente: Instituto de Letras
Situação da Versão do Projeto: Em Recepção e Validação Documental
Localização atual da Versão do Projeto: UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

UNB - INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿LEMBRANÇAS INAPAGÁVEIS¿: o protagonismo de mulheres da LEdoC revelado em narrativas autobiográficas

Pesquisador: Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira

Versão: 1

CAAE: 29021820.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 011761/2020

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto ¿LEMBRANÇAS INAPAGÁVEIS¿: o protagonismo de mulheres da LEdoC revelado em narrativas autobiográficas que tem como pesquisador responsável Silvia Naara da Silva Pinto de Oliveira, foi recebido para análise ética no CEP UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília em 13/02/2020 às 15:43.

ANEXO 6 - OFÍCIO CIRCULAR DE ORIENTAÇÕES PARA A PESQUISA EM AMBIENTE VIRTUAL

Ministério da Saúde
Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM

QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL

Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa(Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Entende-se por:

0.1. Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, *etc.*), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

0.2. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.

0.3. Dados pessoais: informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário, etc.

0.4. Dados pessoais sensíveis - dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

Nesse sentido, aplicam-se as seguintes orientações nas pesquisas com seres humanos que envolvam essas ferramentas:

1. EM RELAÇÃO À SUBMISSÃO DO PROTOCOLO AO SISTEMA CEP/CONEP:

Comunicado CONEP 0019229966 SEI 25000.026908/2021-15 / pg. 2

1.1. O pesquisador deverá apresentar na metodologia do projeto de pesquisa a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa.

1.2. O pesquisador deverá descrever e justificar o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado.

1.2.1. Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

1.3. Quando os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido forem documentais, devem ser apresentados, preferencialmente, na mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.

2. EM RELAÇÃO AOS PROCEDIMENTOS QUE ENVOLVEM CONTATO ATRAVÉS DE MEIO VIRTUAL OU TELEFÔNICOS COM OS POSSÍVEIS PARTICIPANTES DE PESQUISA:

2.1. O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

2.1.1. Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta.

2.1.2. Qualquer convite individual deve esclarecer ao candidato a participantes de pesquisa, que antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário/formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou Termo de Assentimento, quando for o caso) para a sua anuência.

2.2. Quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento (Registro ou TCLE), o pesquisador deve enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

2.2.1. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

2.2.2. Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder a pergunta.

2.2.3. Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de

responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

2.2.4. O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

2.3. Quando a pesquisa em ambiente virtual envolver a participação de menores de 18 anos, o primeiro contato para consentimento deve ser com os pais e/ou responsáveis, e a partir da concordância, deverá se buscar o assentimento do menor de idade.

2.4. Caberá ao pesquisador responsável conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

2.5. Deve ficar claro ao participante da pesquisa, no convite, que o consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

2.5.1. Ficam excetuados os processos de consentimento previstos no Art. 4º da Resolução CNS nº 510 de 2016.

2.6. Caberá ao pesquisador explicar como serão assumidos os custos diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

3. COM RELAÇÃO À SEGURANÇA NA TRANSFERÊNCIA E NO ARMAZENAMENTO DOS DADOS:

3.1. É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

3.2. Uma vez concluída a coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.3. O mesmo cuidado deverá ser seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio. É recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados, não sendo indicado a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.4. Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, deve haver a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas.

4. QUANTO AO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS TRAMITADOS:

4.1. Os documentos em formato eletrônico relacionados à obtenção do consentimento devem apresentar todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do participante, com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa.

4.2. O convite para a participação na pesquisa deverá conter, obrigatoriamente, *link* para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Nessas situações, o pesquisador responsável fica obrigado a enviar ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar seu consentimento

4.3. Nos casos em que não for possível a identificação do questionário do participante, o pesquisador deverá esclarecer a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro / consentimento.

4.4. Durante o processo de consentimento, o pesquisador deverá esclarecer o participante de maneira clara e objetiva, como se dará o registro de seu consentimento para participar da pesquisa.

4.5. Quando a pesquisa na área biomédica exigir necessariamente a presença do participante de pesquisa junto à equipe, o TCLE deverá ser obtido na sua forma física, de acordo com o previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Esse consentimento deverá ser obtido ainda que o participante de pesquisa já tenha registrado o seu consentimento de forma eletrônica em etapa anterior da pesquisa. Os casos não contemplados neste documento, conflitantes ou ainda não previstos nas resoluções disponíveis, serão avaliados pelos colegiados do Sistema CEP/Conep.

JORGE ALVES DE ALMEIDA VENANCIO
Coordenador da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Documento assinado eletronicamente por **Jorge Venâncio**, **Administrador(a)**, em 24/02/2021, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015; e art. 8º, da Portaria nº 900 de 31 de Março de 2017.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0019229966** e o código CRC **0523ABC3**.

Referência: Processo nº 25000.026908/2021-15 SEI nº 0019229966

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D Edifício PO 700, 3º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70719-040
Site - saude.gov.br

ANEXO 7 - APRESENTO A NOTÍCIA DA CRIAÇÃO DA LEDOC VEICULADA NO PORTAL DO MEC.

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais.

O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Procampo tem a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo. Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas.

http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo

ANEXO 8

Maria cita em sua autoetnografia a experiência vivida no intercâmbio estudantil no Suriname. Com o objetivo de validar seu relato, porém mantendo o anonimato dela e dos envolvidos, apresento uma imagem da reportagem veiculada sobre os estudantes brasileiros no Suriname.

Fundação SuriBraz Academic Network promove seminário sobre indígenas e quilombolas surinameses e brasileiros na ADEKUS (Suriname)

A "Fundação SuriBraz Academic Network", no dia 7 de setembro de 2017, atraiu numeroso público de estudantes graças ao seminário "Diversidade cultural com foco em povos indígenas e quilombolas no Suriname e no Brasil", que aconteceu na Universidade Anton de Kom do Suriname (ADEKUS).

Participaram do seminário o prof. [...] reitor da ADEKUS, a dra. [...], também da ADEKUS, o professor surinamês [...] da UnB e os estudantes brasileiros [...] [...] e [...], intercambistas da UnB no Suriname. Os três estudantes realizaram apresentações sobre as comunidades quilombolas, estabeleceram diferenças entre o estudo na cidade e em zonas rurais e descreveram elementos culturais do povo indígena Umutina. Ao fim, responderam perguntas da plateia

A "Fundação SuriBraz Academic Netwok" é uma rede de acadêmicos que promove a cooperação científica e acadêmica entre Brasil e Suriname. O evento teve o objetivo de apresentar elementos de comunidades quilombolas e indígenas no Brasil e no Suriname.

Figura 15. Captura de tela de computador

Fonte: Imagem capturada por mim.

SOBRE A AUTORA

SILVIA NAARA DA S. PINTO DE OLIVEIRA é graduada em Letras Português, Inglês e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tem Mestrado e doutorado em Linguística concluídos na Universidade de Brasília (UnB).

É professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura para a educação básica; coautora de material didático de Português e Literatura destinado ao ensino médio e professora colaboradora da Universidade de Brasília. Também participa do grupo de pesquisas Soleduc: (Sócio)Linguística Letramento Múltiplos e Educação

As áreas de interesse estão voltadas para as experiências em Letramentos, Gêneros Discursivos e Sociolinguística Educacional. As pesquisas desenvolvidas são direcionadas para os seguintes temas: letramento e a redação do Enem; a importância do letramento para as egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo; autoetnografias de mulheres; discursos de resistência e inclusão.

E-mail: silvia.naara@hotmail.com/ silvia.redacao@gmail.com

histórias de resistência, letramento e inclusão

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2023

históras de resistência, letramento e inclusão

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2023